



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

Volume 03

Organizadora:

Paula Almeida de Castro



realizeventos
Científicos & Editora

ISBN: 978-65-86901-29-0

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 03**



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.
1906 p. : il.; v. 3.

ISBN 978-65-86901-29-0

1. Educação básica. 2. Ensino remoto. 3. Práticas pedagógicas. 4. Recursos didáticos. I. Título. II. Castro, Paula Almeida de.

21. ed. CDD 370

Elaborada por Giulianne M. Pereira CRB 15/714

SUMÁRIO

- 20** **A ABORDAGEM DA TEMÁTICA EDUCAÇÃO DE ADULTOS NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE**
MAURÍCIO BRASIL GOMES
- 37** **A AGENDA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL PARA O ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE SOCIOLÓGICA DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DA PARAÍBA.**
MARIA EDUARDA PEREIRA LEITE
- 53** **A ANÁLISE DE CONTEÚDO A SERVIÇO DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL: UMA REFLEXÃO**
THIAGO PAOLI, NIJIMA NOVELLO RUMENOS
- 68** **A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO COMPLEXO DA MARÉ: SUAS METAS E SEUS DESAFIOS.**
SIDNEY MENDONÇA DA
- 82** **A EDUCAÇÃO DOS ALUNOS RIBEIRINHOS AMAZÔNIDAS DE RONDÔNIA: ENTRE AS POTENCIALIDADES E OS DESAFIOS**
MARIA AUXILIADORA GOMES DE FREITAS
- 100** **A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE: AS REFLEXÕES E OS DESAFIOS ATRAVÉS DO OLHAR DE UMA PROFESSORA**
NATÁLIA GABRIELA DA SILVA, ELICIA BARROS GUERRA SOUZA, IZABEL ADRIANA GOMES DE SENA SIMÕES, CHARLES GOMES MARTINS
- 116** **A EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO: AS CONSEQUÊNCIAS EDUCACIONAIS AO VETO DA PROPOSTA QUE TRATA DA PARCERIA ENTRE CRAS, CREAS E O PROFISSIONAL DA ÁREA PSICOLÓGICA ESCOLAR.**
WARLEY TEIXEIRA GOMES, ANTÔNIO CARLOS COQUEIRO PEREIRA, ALEXANDRE ROSA, VERA BELINATO
- 131** **A EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA DA EEEP ALAN PINHO TABOSA: UMA INTERSEÇÃO ENTRE A UNIVERSIDADE, O MOVIMENTO PRECE E A REDE DE ENSINO CEARENSE**
TALITA FEITOSA DE MOISÉS QUEIROZ, VERÔNICA SALGUEIRO DO NASCIMENTO
- 150** **A FUNÇÃO SOCIAL DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NAS ESCOLAS PROFISSIONALIZANTES: NO CENTRO DO DEBATE, A LEI 11.788, DE 2008**
RITA OLIVEIRA DE CARVALHO, LARISSA MARIA ARRAIS DE SOUSA, MIRELA MÁXIMO BEZERRA

169

A IMPORTÂNCIA DA MOTIVAÇÃO E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA EM CONTEXTOS DE EVASÃO ESCOLAR

RAFAEL MAGALHÃES COSTA, FERNANDA DE ALMEIDA

184

A INCLUSÃO DO ALUNO COM TDAH EM AULAS DE CIÊNCIAS

SILMARA SARTORETO DE OLIVEIRA

201

A PESQUISA EM EDUCAÇÃO COMBINATÓRIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESTATÍSTICA

REINALDO FEIO LIMA

216

A PRÁTICA DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA DE COVID-19: INQUIETAÇÃO PRODUTIVA

SUZYNEIDE SOARES DANTAS VALCÁCIO

232

A PRESENÇA DE PROGRAMAS EDUCATIVOS NAS TELEVISÕES PRIVADAS E PÚBLICAS BRASILEIRAS

MARÍLIA GABRIELA SILVA RÊGO

250

A PSICOPEDAGOGIA COMO UM ELEMENTO ESSENCIAL NO ÂMBITO ESCOLAR E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA EFETIVAÇÃO DA INCLUSÃO SOCIAL

SANDRA JESUS DE MÉLO TAVARES SOARES, RICARDO JOSÉ ANDRADE SILVA

265

A REALIDADE DO ENSINO DURANTE A PANDEMIA: FRUTO E REFLEXO DE UM CONTEXTO ANUNCIADO

MÁRCIA CRISTINA FRAGELLI

284

A RELAÇÃO ENTRE A GESTÃO DEMOCRÁTICA, A ESCOLA E A FAMÍLIA NO PROCESSO DA APRENDIZAGEM.

RIZOLANDA LUIZA VAUTHIER

300

A UTILIZAÇÃO DA MÚSICA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

ROBERTA APARECIDA DE SALES, ALINE PEIXOTO VILAÇA DIAS, LUCIANA DE OLIVEIRA SILVA

319

A VIDA UNIVERSITÁRIA ESTUDANTIL E A SOCIALIZAÇÃO ENTRE ESTUDANTES DE DIFERENTES CURSOS: UM FOCO NA EXPERIÊNCIA DO CURSO DE PEDAGOGIA - UFRN.

MARÍLIA DO VALE GÓIS PACHECO MEDEIROS, JENNIFER JULIANA BARRETO BEZERRA COSTA, ADIR LUIZ FERREIRA

339

ABORDAGEM HOLÍSTICA NA FORMAÇÃO DE ENFERMEIRAS

MILA MORAES LEITE, LÚCIA RONDELO DUARTE

358

ALFABETIZAÇÃO VISUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE A LINGUAGEM VISUAL

WAGNER FERREIRA ANGELO, JÚLIA COMERLATTO EMMENDÖRFER, ANNA POEELY GAEST ODORIZZI

373

ANÁLISE DA ATIVIDADE (LINGUAGEM) DE PROFESSORES ESTAGIÁRIOS DE FRANCÊS POR MEIO DA AUTOCONFRONTAÇÃO: O GESTO COMO UM ELEMENTO CONSTITUTIVO DOS ENUNCIADOS

WESCLEY BATISTA LOPES

393

ANÁLISE DA ATUAÇÃO DOS EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DO IFPB – CAMPUS SOUSA

PATRICIA DIOGENES DE MELO BRUNET, ANDERSON VINICIUS DOS SANTOS ALVES, JULIANA SANTOS APOLÔNIO, FRANCISCA JOYCE MARQUES BENICIO

409

APLICAÇÃO DA ROBÓTICA EDUCACIONAL NO ENSINO DE FÍSICA

RUTH BRITO DE FIGUEIREDO MELO, JOSÉ EDIELSON DA SILVA NEVES, FELIPE RAMOS BARRETO

424

ARTE EM TEMPOS DE PANDEMIA: REFLEXÕES ACERCA DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM DA DANÇA EM AMBIENTE VIRTUAL

VANESSA CRISTINA SCARINGI, MAITÊ VOIGT

442

AS AULAS DE PRIMEIRAS LETRAS NA CAPITANIA DE SERGIPE DEL REY (XVIII-XIX)

VERA MARIA DOS SANTOS, RAFAELA VILAR, LUZIANNE DOS SANTOS

461

AS CONTRIBUIÇÕES DA PRÁXIS: TESSITURA TEÓRICO-PRÁTICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO

MICHELLA RITA SANTOS FONSECA, FRANCISCA MIRNA SANTOS FONSECA, DÉBORA RIBEIRO RABELO, MARIA ÁUREA SOUSA DE SANTANA

481

AUTONOMIA DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL: DISCUSSÕES ACERCA DA INDEPENDÊNCIA INFORMADA DOS PIBIDIANOS DO SUBPROJETO LETRAS-INGLÊS DA UEPB

TELMA SUELI FARIAS FERREIRA

499

AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DO ENSINO SUPERIOR PELOS PARÂMETROS DO ENADE: REFLEXÕES NECESSÁRIAS SOBRE OS INDICADORES DE UMA SUPOSTA EXCELÊNCIA.

ORTIZ COELHO DA SILVA

519

BONIFICAÇÃO DOCENTE POR RESULTADOS: O CASO PAULISTA SOB ANÁLISE DA ARENA E REDE POLÍTICA

SUELEN BATISTA DE SOUZA

534

BULLYING E SUICÍDIO NA ADOLESCÊNCIA: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA O AMBIENTE EDUCACIONAL

VIVIANE ALVES DOS SANTOS BEZERRA, LILIAN KELLY DE SOUSA GALVÃO

549

CINEMA EM SALA DE AULA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA PROPOSTA DE APLICAÇÃO

WENDELL MARCEL ALVES DA COSTA

569

CONHECIMENTO É LIBERDADE: OS NEOLOGISMOS NO MOVIMENTO FEMINISTA BRASILEIRO

MELISSA RHÊNIA BARBOSA ESPÍNOLA, SIDARTA DA SILVA MATOS, ADRIELE RAMOS ALVES, NOELMA CRISTINA FERREIRA DOS SANTOS

588

CONSTRUÇÃO DE MODELOS DIDÁTICOS EM CITOLOGIA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA COM FOCO NO ENSINO FUNDAMENTAL II

MARIA MÁRCIA MELO DE CASTRO MARTINS, MARIA LUIZA BARBOSA ARAÚJO

605

CONSTRUINDO TEIAS: A FORMAÇÃO PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS A PARTIR DA PARCERIA ENTRE ESTUDANTES DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA E EM BIOLOGIA

MARIANE PALUDETTE DORNELES

620

COOPERATIVAS ESCOLARES: O COOPERATIVISMO EM PRÁTICA PARA UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL

WILLIAM POLLNOW, DELCI CLEONICE BENDER, FERNANDA HERBERTZ, ELISETE REGINA GROFF

640

CURSO DE LETRAS: A QUANTAS ANDAM?

SHIRLEI ALEXANDRA DA CUNHA

655

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL LEVE E POSSIBILIDADES CRIATIVAS DE APRENDIZAGEM: UM ESTUDO DE CASO

RAYSSA SOARES PEREIRA

674

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O INTÉRPRETE DE LIBRAS E SUA CONTRIBUIÇÃO NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS NA REDE MUNICIPAL DE PARNAÍBA

ROSEMARY MENESES DOS SANTOS, DALVA DE ARAUJO MENEZES, JOSÉ ROBERTO MENEZES DOS SANTOS, KARLA ADRIANA BATISTA DE JESUS

692

DESAFIOS DO NOVO ENSINO MÉDIO: PERCEPÇÃO DE DOCENTES DE UM PROJETO-PILOTO EM UMA ESCOLA DE SANTA CATARINA

PEDRO PAULO BARUFFI

708

DESAFIOS NA PRÁTICA DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA: ESTUDO DE CASO NO ESTADO DO MATO GROSSO

MARINA GARCIA LARA, ALOIR PACINI

723

DIÁLOGOS ACERCA DA GEOGRAFIA ESCOLAR

PEDRO WALLAS SOARES DE ARAÚJO FELIX, MARIA JOSÉ SOUSA DA SILVA, LUCIENE FABRIZIA ALVES NASCIMENTO

739

DIDÁTICA MAGNA: LIÇÕES REFLETIDAS NOS PROPÓSITOS DA DIVISÃO CIENTÍFICA DE ENSINO DE QUÍMICA

WEVERTON SANTOS DE JESUS, ELISÂNIA SANTANA DE OLIVEIRA

754

DISCUSSÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DA MULHER PROFESSORA

MARIA IZAÍRA DA SILVA GIL, MARIA LÚCIA TINOCO PACHECO

771

DOCÊNCIA EM AMBIÊNCIA PANDÊMICA: REFLEXÕES PEDAGÓGICAS EM SITUAÇÃO DE ISOLAMENTO SOCIAL NO BRASIL

SHIRLENE COELHO SMITH MENDES

789

EDUCAÇÃO DO CAMPO: A NUCLEAÇÃO COMO PROPOSTA DE ENSINO

OSÉILDO FLORÊNCIO DOS SANTOS

808

EDUCAÇÃO DOMICILIAR NO BRASIL: UM ESTUDO COMPARATIVO

SILVANA LEMES DE SOUZA, LINDA CATARINA GUALDA

827

EDUCAÇÃO E ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS E DESENCONTROS

MARIA JOSÉ SOUSA DA SILVA, RANIELE MARQUES DA SILVA

842

EDUCAÇÃO E RECICLAGEM: UMA PRÁTICA DE SUSTENTABILIDADE ENRIQUECENDO UMA COMUNIDADE

PAOLA CAZZANELLI, STÉPHANI CAROLINE PEDROTTI, ROCHELLE SILVA SILVEIRA

860

EDUCAÇÃO EMOCIONAL PARA A DOCÊNCIA: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA EM TEMPOS DE PANDEMIA

SILVÂNIA LÚCIA DE ARAÚJO SILVA

876

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA COMO POLÍTICA PÚBLICA BRASILEIRA E SUAS PARTICULARIDADES NO CEARÁ: CONQUISTAS DO MOVIMENTO INDÍGENA

MARIA BERNARDETE ALVES FEITOSA, ELIVANIA DA SILVA MORAES, LEILA MARIA PASSOS DE SOUZA BEZERRA

896

EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: ITINERÁRIOS FORMATIVOS

MARIA ROSÂNGELA DIAS PINHEIRO, JAQUELINE PEREIRA LEITE

915

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

ROSIANE CORREA GUIMARÃES

- 931** **EDUCAÇÃO POR COMPETÊNCIAS: UMA PERSPECTIVA SOCIOGENÉTICA**
MARCOS AURÉLIO DORNELAS DA SILVA
- 948** **ENSINO DE MICOLOGIA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE A PRÁTICA DOCENTE NAS SÉRIES INICIAIS**
RAFAELLA GREGÓRIO DE SOUZA, LYVIA BARRETO SANTOS, JANECLÉIA RIBEIRO DAS NEVES, ANA PAULA DE ALMEIDA PORTELA DA SILVA
- 963** **ENSINO REMOTO DE LÍNGUAS ADICIONAIS NA EXTENSÃO: RELATOS DE DESAFIOS E PERSPECTIVAS**
ROBERTA CRISTINA SOL FERNANDES STANKE, MERGENFEL ANDROMERGENA, MARIA ELISA DE OLIVEIRA SCHEUENSTUHL
- 983** **ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA: A PEDAGOGIA FREIRIANA**
MARIA ADRIANA FARIAS RODRIGUES
- 1005** **ESCOLAS CAMPO, PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: APRENDER E CONHECER**
MARLY DOS SANTOS ALVES
- 1021** **ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO NO CENÁRIO DA PANDEMIA DA COVID-19: VIVÊNCIAS PROFISSIONAIS**
MARIA DA CONCEIÇÃO FARIAS DA SILVA GURGEL DUTRA
- 1036** **ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA CONCÊNTRICA AO ENSINO: UMA PROPOSTA PARA CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
TATIANA COSTA MARTINS
- 1056** **EVASÃO NO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS - FATORES DETERMINANTES EM UMA INSTITUIÇÃO PRIVADA DE ENSINO SUPERIOR**
VALDINEIDE DOS SANTOS ARAÚJO, JÉSSICA MARIA DE ARAÚJO
- 1073** **EVASÃO NO ENSINO MÉDIO: PERSPECTIVAS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E GESTORES ESCOLARES**
SIONY ROCHA DE SOUSA
- 1092** **EXPERIÊNCIAS EM ARTE EM UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA CIDADE DO CRATO/CEARÁ**
SISLÂNDIA MARIA, THÁIS GONÇALVES SILVA, ANANDA JULLYANE GOMES DE SOUZA
- 1107** **EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: CARACTERIZAÇÃO DAS AÇÕES DO INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ**
RAFAELA CELI DE LIMA FIGUERÊDO

1122

FLUTUA OU NÃO FLUTUA? POR QUE OS CORPOS FLUTUAM? UMA EXPERIÊNCIA USANDO O VPYTHON

NALTILENE TEIXEIRA COSTA SILVA

1141

FOLCLORE EM HQ NA TÉCNICA MANGÁ: UMA STORYTELLING PROMOVENDO O ENGAJAMENTO DURANTE O ENSINO REMOTO NA ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL DE PE

ROSÂNGELA MARIA DIAS DA SILVA, JANE GOMES DE ANDRADE, MARIA FERREIRA DE PAULA

1157

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA INTEGRAÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS: ESTRATÉGIAS E IMPACTOS NA PRÁTICA DOCENTE

SIQUELE ROSEANE DE CARVALHO CAMPÊLO, MÁRCIA DARCILENE CORREIA DO PRADO

1177

FORMAÇÃO CONTINUADA: DISCUTINDO SOBRE A EXPERIÊNCIA DOCENTE DE PROFESSORAS ACERCA DAS TDICS EM TEMPOS DE PANDEMIA DO COVID-19

PAULO HENRIQUE DE MORAIS, ADRIANO LUCENA DE GÓIS, ANA RAQUEL DE SOUSA BARBOSA, MARLISON DIEGO MELO DA SILVA

1193

FRANCISCA PIRES: A MISSIONÁRIA DA EDUCAÇÃO E DA FÉ

UMBERTO DE ARAÚJO MEDEIROS, JOSINEIDE SILVEIRA DE OLIVEIRA

1208

GÊNERO E SEXUALIDADE NO PROCESSO EDUCATIVO: DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 À PRIMEIRA DÉCADA DO SÉCULO XXI

SONIA MARIA SOARES DE OLIVEIRA, CARLOS DIOGO MENDONÇA DA SILVA

1225

GEOGRAFIA ESCOLAR: LENDO O ESPAÇO GEOGRÁFICO A PARTIR DO RECORTE RACIAL NO SISTEMA PRISIONAL BRASILEIRO

NATÁLIA FARIAS DE BARROS

1244

HISTÓRIA DO ENSINO SECUNDÁRIO NO BRASIL (1946-1961)

PAOLLA ROLON ROCHA, JORISMARY LESCANO SEVERINO, MARGARITA VICTORIA RODRÍGUEZ

1259

IMPLICAÇÕES DOS FUNDAMENTOS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA

SILMARA MARIA DE LIMA

1274

KIBBUTZ LOTAN/ISRAEL E SEMIÁRIDO BRASILEIRO: UMA EXPERIÊNCIA SOBRE PRODUÇÃO DE ALIMENTOS

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

1294

LÍNGUA E GÊNERO: (DES) ARTICULAÇÕES DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA

TATIANA SIMÕES E LUNA

1314

MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: BRASIL, BAHIA E SALVADOR

TATIANE FRÓES QUEIROZ, FABIANA ZANELATO BERTOLDE

1329

MEDIAÇÕES QUE CONSTITUEM A ATIVIDADE DOCENTE DE UMA PROFESSORA DA REDE PÚBLICA DE MACEIÓ-AL.

WANESSA LOPES DE MELO

1348

MEMÓRIAS DA EDUCADORA CARMEN COELHO DE MIRANDA FREIRE: PRÁTICAS EDUCATIVAS E CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO PARAIBANA (1931-1945)

NIÉDJA SANTOS DE CARVALHO

1363

MÍDIAS DIGITAIS PARA APRENDIZADO EM MORFOLOGIA ANIMAL

VALCINIR ALOISIO SCALLA VULCANI, VANESSA SOBUE FRANZO, MARIA FERNANDA SOARES QUEIROZ CEROM

1377

MULHERES NA ÁREA CONTÁBIL E FINANCEIRA: DESAFIOS NA CARREIRA

SIMONE SILVA DA CUNHA VIEIRA, STEFANY SAMPAIO LIRA

1394

NECROPOLÍTICA, EPSTEMICÍDIO & BIOPODER: AGENTES PARA A DESCONSTRUÇÃO DO HOMEM NO CONTEXTO HISTÓRICO DA AFRODESCENDÊNCIA

VERA BELINATO, ANTÔNIO CARLOS COQUEIRO PEREIRA, ALEXANDRE ROSA, WARLEY TEIXEIRA GOMES

1409

NOVAS TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: ASFRONTEIRAS ENTRE A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO E AEXCLUSÃO DIGITAL

NANCY RIGATTO MELLO, GILMAR DOS SANTOS SOUSA MIRANDA

1425

O ABANDONO ESCOLAR E A CRISE NA GESTÃO EDUCACIONAL: UMA REFLEXÃO SOBRE O ENSINO PÚBLICO NO BRASIL

RAFAELA ALVES LUZIA DA SILVA, MOISÉS AMORA DA SILVA FILHO, GUILHERME LIMA LAGO TOMAZ, JANIARA DE LIMA MEDEIROS

1440

O AFETO NO COMBATE DAS AGRURAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

MARIA JOSÉ PESSOA DE ANDRADE ARAÚJO

1454

O CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA FURB - SC – HISTÓRICO E PERFIL DOS ESTUDANTES

SIMONE DE SOUZA PADILHA, STELA MARIA, MARCUS VINICIUS MARQUES DE MORAES

1472

**O DISCURSO LITERÁRIO E O MULTILETRAMENTO NO PROJETO
TECITURAS: UM RELATO DA AÇÃO LITERATURA NÃO TEM IDADE**

THAÍS FERNANDES DE AMORIM, GEOVANE SILVA BELO

1487

**O EXERCÍCIO PROFISSIONAL DAS ASSISTENTES SOCIAIS NO
CONTEXTO DA PANDEMIA (COVID-19): EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS
DA PERMANÊNCIA ESTUDANTIL**

SORAIDE ISABEL FERREIRA, ALESSANDRA FERREIRA MOTA, JULIETE TEOTONIO
BATISTA, TATIANE ELOIZE FURYAMA MOTA

1507

**O PAPEL DA ESTATÍSTICA E DE MÉTODOS QUANTITATIVOS
APLICADOS À (SOCIO)LINGUÍSTICA**

MARIA GUADELUPE DOURADO RABELLO, LEÔNIDAS JOSÉ DA SILVA JUNIOR

1527

**O SILÊNCIO REVELADOR NO ROMANCE OS BRUTOS: LITERATURA
POTIGUAR E A FICÇÃO REGIONALISTA DE 30**

MYLENNA VIEIRA CACHO

1544

**O USO DE INFLUENCIADORES DIGITAIS COMO ESTRATÉGIA DE
MARKETING EDUCACIONAL EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO**

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

1563

**ONDE ESTÁ A LITERATURA AFRICANA? UMA CRÍTICA À
COLONIALIDADE DO PODER**

NATACHA PEREIRA ALVES BASTOS, ROGERIO MENDES DE LIMA

1583

**OS SERES HUMANOS COMO VETOR DE SALVAÇÃO PARA AS
EMPRESAS EM TEMPOS CONTEMPORÂNEOS**

MARIA INES VASCONCELOS, MARIANA LAURA QUEIROZ RIBEIRO, GEISSE MARTINS,
DIANA DA SILVA DE OLIVEIRA

1591

**POLÍTICAS NA EDUCAÇÃO: QUAL O LUGAR DAS LEIS DE
EFETIVAÇÃO DE DIREITOS NA EDUCAÇÃO DIFERENCIADA
QUILOMBOLA?**

VILMA HELENA MALAQUIAS

1610

**PRÁTICA DE ENSINO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO (AEE) NO CONTEXTO DA PANDEMIA NO
MUNICÍPIO DE TERESINA**

MARÍLIA CAROLLYNE SOARES DE AMORIM, JOYCY BEATRIZ MOREIRA MAIA, ANA
VALERIA MARQUES FORTES LUSTOSA

1626

**PROFESSORES (AS) PEDAGOGO (AS) INICIANTES NA CARREIRA
DOCENTE, CONTRIBUIÇÕES (DA) E NA FORMAÇÃO
PROFISSIONAL: UM RECORTE TEÓRICO**

MARY GRACY E SILVA LIMA, THAYNÁ GUEDES ASSUNÇÃO MARTINS

1642

PROFESSORES REALIZAM FORMAÇÃO CONTINUADA EM ESPAÇO NÃO-FORMAL JUNTO AOS ALUNOS PARA DESENVOLVER HABILIDADES CIENTÍFICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

SILVIA ADRIANA LEANDRO GOMES DA COSTA, MARCELA ELENA FEJES, VANESSA ALVARES DOS SANTOS, DERICK ELENO CORREIA DE SOUZA

1659

PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM GEOGRAFIA-UEMA: ESCOLA RESIDÊNCIA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA EM SÃO LUÍS-MARANHÃO-BRASIL

VANDERSON VIANA RODRIGUES, ELIEZER HENRIQUE DA SILVA SOUSA, ADEMIR TERRA

1676

PROTAGONISTA E A COADJUVANTE NA ALFABETIZAÇÃO DE UMA CRIANÇA COM PARALISIA CEREBRAL

SARA SILVA AMBROZIO DE OLIVEIRA

1691

QUANTAS COISAS CABEM EM UM OLHAR? UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA INTERATIVA COM O GÊNERO POEMA

PRISCILA MIRELE LINS GOMES, ROSEANE PHABRICIA SAMPAIO PORTELA

1708

QUANTO SE AVILTA A UTILIZAÇÃO DO LABORATÓRIO DIDÁTICO DE FÍSICA?

THALES CERQUEIRA MENDES, MOACIR PEREIRA DE SOUZA FILHO

1724

QUEM TEM MEDO DA LOUCURA? UM RETRATO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS EM UM CENTRO DE ATENÇÃO PSICOSSOCIAL- CAPS

PATRICIA NOVAIS DOS SANTOS, MARILDE CHAVES DOS SANTOS

1743

SABERES, MEMÓRIAS E HISTÓRIAS: A POLIFÔNIA DA EDUCAÇÃO

UELITON ANDRÉ DOS SANTOS SILVA

1758

TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: UMA ANÁLISE DAS MATRIZES CURRICULARES VIGENTES EM UM CURSO DE PEDAGOGIA

VIRGINIA RENATA VILAR DA SILVA, VIVIANE DE BONA

1775

TEMPO INTEGRAL E NOVO ENSINO MÉDIO: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS EM SERGIPE

NATHALIA DORIA OLIVEIRA

1790

TEORIAS DA APRENDIZAGEM: A RELAÇÃO ENTRE CONSTRUTIVISMO E A GESTÃO DO CONHECIMENTO

REINALDO REPINASI DOS SANTOS, LETICIA FLEIG DAL FORNO, REGINALDO ALICANDRO BORDIN

1805

TRADUÇÃO IMAGÉTICA DO MINICONTO UMA QUESTÃO DE EDUCAÇÃO DE MARINA DE COLASANTI: UMA ESTRATÉGIA PARA A FORMAÇÃO DO ALUNO LEITOR-AUTOR

MARIA GOMES DA COSTA SILVA

1825

UM CAMINHO PARA A LIBERDADE, DE JOJO MOYES: PARA PENSAR O PAPEL DA MULHER NA SOCIEDADE, LUTAS E CONQUISTAS

RAFAEL BARROS DE SOUSA

1843

UNIVERSIDADE NA CONTEMPORANEIDADE: COMPROMISSO SOCIAL EM FOCO

RAFAEL SANTOS COSTA, AGERDÂNIO ANDRADE DE SOUZA, ADENILDA RIBEIRO DE MOURA , VIVIAN RENATA DA SILVA FRANÇA

1859

USO DO QR CODE NO ENSINO SUPERIOR COMO ESTRATÉGIA PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA

ROSANGELA DOS SANTOS RODRIGUES, SHIRLENE COELHO SMITH MENDES

1874

VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR CONTRA A MULHER: PRINCIPAIS CAUSAS DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NA CIDADE DE MACAPÁ/AP

MARIA RAIMUNDA VALENTE DE OLIVEIRA DAMASCENO

1889

VOZES QUE SE CRUZAM NO ANÚNCIO PUBLICITÁRIO: UMA ABORDAGEM DIALÓGICA

MARIA DE FÁTIMA CAMILO, GERALDA CAMILO GOMES

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 TEMÁTICA EDUCAÇÃO DE ADULTOS NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

Maurício Brasil Gomes ¹

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos, considerada uma modalidade de ensino pela atual legislação brasileira, carece de uma formação inicial docente que a contemple em seus projetos pedagógicos e práticas educativas. O estudo teve por objetivo investigar o espaço da temática Educação de Adultos no processo de formação inicial de professores em cursos de licenciatura. A partir de uma metodologia qualitativa, foram analisados os cursos de licenciatura de uma Instituição Federal de Ensino. Nessa análise realizou-se estudo documental e aplicação de questionários e entrevistas, a fim de verificar se os cursos contemplam a EJA em seu Projeto Pedagógico; se oferecem disciplinas específicas sobre a EJA; que perspectiva o professor e o coordenador do curso têm em relação à formação específica e, por fim, qual a percepção dos egressos dos cursos quanto à sua preparação para o ensino de jovens e adultos. Os resultados apontam a importância da inclusão de uma disciplina específica que aborde a temática EJA na grade curricular dos cursos de licenciatura e revelam a necessidade de garantir sua presença em outros espaços de discussão e momentos de formação durante o curso.

Palavras-chave: Educação, Formação de professores, Educação de jovens e adultos.

INTRODUÇÃO

Historicamente, a educação de adultos no Brasil caracterizou-se pela ausência de investimentos e descontinuidade das políticas públicas. As ações governamentais não eram suficientes para atender à demanda e aos termos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 208 garante a oferta de educação básica gratuita para todos aqueles que não tiverem acesso a ela em idade própria.

Com a promulgação da Lei nº 9.394/96 que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Educação de Jovens e Adultos – EJA foi reconhecida como uma modalidade de ensino pela legislação brasileira. Embora o presente estudo aborde a formação inicial de professores para atuar nessa modalidade, é necessário reconhecer que no Brasil a EJA sempre ultrapassou os muros da escola, abrangendo diversos processos formativos através da atuação dos movimentos sociais e comunitários.

Ao pensar a EJA no contexto escolar como mais uma modalidade de ensino, surge a necessidade de refletir e aprimorar a prática educativa com esses jovens e adultos que

¹ Mestre pelo Curso de Mestrado em Educação e Formação de Adultos do Instituto Politécnico do Porto/ Escola Superior de Educação - PT, mauriciobgomes@gmail.com;

retornam à escola. Segundo Paulo Freire: Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da 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).

Partindo do pensamento de Paulo Freire, que destaca a formação docente e a importância da reflexão sobre a prática, o presente estudo busca contribuir para uma discussão sobre o espaço ocupado pela EJA na formação inicial de professores em cursos de licenciatura.

Os jovens e adultos que retornam ao ambiente escolar, quase em sua totalidade, são trabalhadores pertencentes às camadas populares e que, em certo momento de suas vidas, foram excluídos do sistema educacional. Assim, carecem de educadores, currículos e práticas pedagógicas que considerem suas histórias de vida e oportunizem aprendizagens significativas. Sobre a formação desses educadores, Arroyo (2006), afirma:

Podemos partir de um dado histórico, que tento destacar, não temos parâmetros oficiais que possam delinear o perfil do educador de jovens e adultos e de sua formação porque, também, não temos uma definição ainda muito clara da própria EJA. Essa é uma área que permanece em construção em uma constante interrogação. Um aspecto que talvez tenha sido muito bom para a própria EJA é o fato de ela não ter conseguido nunca, ou nem sequer tentado conformar-se no sistema educacional. Isso fez com que não se tentasse também conformar a educação do educador e da educadora da EJA num marco definido. (ARROYO, 2006, p.18).

Para contribuirmos com essa construção, precisamos discutir o espaço da temática Educação de Adultos nos cursos de formação de professores e as percepções que os licenciados alcançam durante a graduação.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada através de metodologia qualitativa, buscando compreender qual o espaço que a Educação de Adultos ocupa na formação inicial de professores em cursos de licenciatura. A fim de revelar esse espaço, foi realizado um estudo de caso, analisando o contexto das licenciaturas de uma Instituição Federal de Ensino.

No desenvolvimento do estudo empírico definiu-se alguns passos para o recolhimento dos dados a ser utilizados. O procedimento inicial foi o de pesquisa dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura, buscando investigar a presença da temática EJA nestes

documentos. Gil (2007) define 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. Assim, aplicou-se um questionário aos egressos licenciados pelo IFE, no intuito de identificar sua percepção quanto à formação inicial e atuação na EJA. Para ampliar sua abrangência, optou-se pelo método online, através da ferramenta GoogleForms, sendo enviado um convite de participação via e-mail, contendo o link para acesso ao mesmo. Ao acessar o 46 questionário, o inquirido visualizou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, sendo necessária sua aceitação para participação na pesquisa.

Outra técnica de recolhimento de dados utilizada na presente pesquisa foi a entrevista. Segundo Lakatos e Marconi (2010), a preparação de uma entrevista exige uma série de cuidados, entre eles: o planejamento da entrevista, que deve ter em vista o objetivo a ser alcançado; a escolha do entrevistado, que deve ser alguém que tenha familiaridade com o tema pesquisado; a oportunidade da entrevista, ou seja, a disponibilidade do entrevistado em fornecer a entrevista que deverá ser marcada com antecedência para que o pesquisador se assegure de que será recebido; as condições favoráveis que possam garantir ao entrevistado o sigilo de suas confidências e de sua identidade e, por fim, a preparação específica que consiste em organizar o roteiro ou formulário com as questões importantes. (Lakatos e Marconi, 2010).

Optou-se pela realização de entrevistas semiestruturadas. Este tipo de entrevista possibilita que as respostas não sejam padronizadas e promove maior interação entre o pesquisador e o entrevistado. Segundo Manzini (1990), a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista.

As entrevistas foram previamente agendadas com os seguintes sujeitos: - Os atuais coordenadores dos cursos de licenciatura do IFE; - A professora que ministra a disciplina de Educação de Adultos nos cursos de licenciatura do IFE; - Os licenciados pelo IFE atuantes na EJA, que ao responder o questionário declararam interesse e disponibilidade em participar da entrevista.

Mediante assinatura do TCLE, os sujeitos mencionados concordaram com a gravação da entrevista e permitiram a análise e divulgação dos resultados. Ressalta-se que a pesquisa foi submetida na Plataforma Brasil e obteve parecer favorável do Comitê de Ética - PB Parecer Consubstanciado CEP nº 2844807.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

- Os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura do IFE

Considerando os procedimentos metodológicos definidos para a presente pesquisa, fez-se uma análise do Projeto Pedagógico do Curso - PPC de cada curso de licenciatura. Conforme organização pedagógica do IFE, cada curso superior possui o seu PPC, o qual se encontra disponível para consulta no site institucional, biblioteca e coordenação do curso.

O Curso Superior de Licenciatura em Ciências Biológicas tem duração de 4 anos em regime letivo semestral na modalidade presencial. Sua carga horária total é de 3.304 horas, sendo 400 horas de estágio curricular, 400 horas de Prática enquanto Componente Curricular - PeCC e 200 horas de Atividades Complementares de Curso - ACC.

Desde a sua implantação em 2011, o PPC do curso já teve duas alterações, uma em 2011 e outra em 2013, sendo que sua versão atual foi publicada em 25 de setembro de 2014. Segundo informações apresentadas no PPC do curso, a reformulação de 2011, aconteceu para incluir a disciplina de nivelamento – Introdução à Biologia (devido à heterogeneidade dos discentes e falta de muitos conteúdos básicos que não foram estudados no ensino básico) e em 2013 para se adequar a exigência de conter 1/5 (um quinto) de disciplinas de conteúdos pedagógicos e 400 (quatrocentas) horas de PeCC.

Ao analisar o PPC do Curso de Ciências Biológicas destaca-se o item 4.1, denominado Perfil do egresso, no qual consta que enquanto profissional da educação, o mesmo deve desenvolver competências para orientar e mediar o processo ensino-aprendizagem nos diferentes espaços, níveis e modalidades de ensino; acolher, respeitar e dialogar com a diversidade existente na comunidade escolar e social; propor e incentivar atividades de enriquecimento social e cultural. Porém, em seu item 4.1.1 denominado Área de atuação do egresso, o PPC do curso não cita especificamente a EJA como uma possível área de atuação.

O Curso Superior de Licenciatura em Matemática tem duração de quatro anos em regime letivo semestral na modalidade presencial. Sua carga horária total é de 3.304 horas, sendo 400 horas de estágio curricular, 400 horas de PeCC e 200 horas de ACC.

Na justificativa de oferta consta que o curso pretende formar docentes em nível superior para atuarem como professores de matemática no Ensino Fundamental e Médio, em todos os níveis e modalidades que essa disciplina se faz presente. Sendo assim, o licenciado em Matemática deverá estar apto a também atuar em Escolas Técnicas e na Educação de Jovens e Adultos. Com esse trecho da justificativa de oferta do curso é possível reconhecer o destaque dado à modalidade de EJA.

O Curso Superior de Licenciatura em Química tem duração de quatro anos em regime letivo semestral na modalidade presencial. Sua carga horária total é de 3.304 horas, sendo 400 horas de estágio curricular, 400 horas de PeCC e 200 horas de ACC.

Ao analisar a matriz curricular dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, licenciatura em Matemática e licenciatura em Química, verificou-se que há uma disciplina obrigatória denominada Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos. Essa disciplina possui uma carga horária de 72 horas e sua ementa considera os seguintes temas: trabalho, educação, ciência e tecnologia; as metamorfoses do mundo do trabalho; as transformações científicas e tecnológicas e suas implicações no mundo do trabalho e no processo educativo; a formação do trabalhador no contexto atual; políticas de educação profissional e de educação de jovens e adultos; princípios e fundamentos da EJA; os sujeitos e a historicidade da educação de jovens e adultos; métodos e processos de ensino e aprendizagem de jovens e adultos. No curso de licenciatura em Ciências Biológicas essa disciplina compõe o sétimo semestre; já no curso de licenciatura em Matemática compõe o quinto semestre e no curso de licenciatura em Química a disciplina compõe o sexto semestre.

O fato da disciplina que aborda a EJA ser classificada como componente curricular obrigatório nos três cursos de licenciatura, demonstra a importância da temática, pois assim todos os licenciandos terão algum contato com essa modalidade de ensino durante sua formação inicial.

Na matriz curricular dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, licenciatura em Matemática e licenciatura em Química, a partir do quinto semestre, consta a disciplina denominada Estágio Curricular Supervisionado, sendo este organizado em quatro etapas, a saber: Estágio Curricular Supervisionado I; Estágio Curricular Supervisionado II; Estágio Curricular Supervisionado III e Estágio Curricular Supervisionado IV.

Em seu anexo II, o PPC dos cursos, apresenta o regulamento de estágio curricular supervisionado. Observou-se que não há no referido regulamento, a exigência que o licenciando opte pela prática de estágio na modalidade EJA em alguma das etapas do estágio supervisionado.

Acredita-se que o regulamento do estágio supervisionado poderia exigir que uma das etapas fosse realizada na modalidade de EJA, para que o licenciando tenha a oportunidade de vivenciar as especificidades da prática docente nesta modalidade.

Considerou-se que no decorrer do PPC dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, licenciatura em Matemática e licenciatura em Química, não são citados outros espaços de discussão da temática Educação de Adultos.

- Entrevistas realizadas com os Coordenadores dos Cursos de Licenciatura do IFE

Conforme definido no procedimento metodológico, realizou-se entrevista com os coordenadores dos cursos de licenciatura. Ressalta-se que cada curso de licenciatura do IFE possui um coordenador. Esse coordenador é escolhido através de eleição, a qual participam os acadêmicos, professores e técnicos-administrativo.

Iniciou-se a entrevista perguntando se a temática EJA está contemplada no PPC e de qual forma. As três coordenadoras afirmaram que sim, que a EJA está contemplada; as entrevistadas C1 e C3 fizeram referência à disciplina específica que aborda a EJA. Percebeu-se que, conforme já mencionado na análise dos PPCs, a temática EJA é pouco abordada no referido documento, limitando-se à disciplina específica.

Sobre a disciplina específica de EJA, as três coordenadoras afirmaram que atualmente o curso possui uma disciplina obrigatória que trata da EJA e possui 72h, sendo a mesma carga horária nos três cursos de licenciatura. A entrevistada C1 destacou como ponto positivo o fato da referida disciplina possuir a quantidade máxima de horas atribuída a uma disciplina. Porém, destaca-se que a disciplina específica não aborda apenas a EJA, mas também a Educação Profissional.

A entrevistada C3 afirmou que entende que as temáticas EJA e Educação Profissional poderiam ser abordadas em disciplinas distintas, mas enquanto isso não é implementado, complementa-se o ensino na PeCC, durante o mesmo semestre: *“Temos uma disciplina chamada Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos, ela é trabalhada por uma pedagoga, aqui do Instituto, com uma carga horária de 72 horas, que são quatro períodos semanais. Eu penso que é pouco tempo, tendo em vista que são duas modalidades trabalhadas. Acredito que teria que ter uma especificamente para educação profissional e uma para educação de jovens e adultos. A gente consegue amenizar isso trabalhando alguns conceitos dentro da PEC VI do mesmo semestre”*.

Ainda sobre a disciplina específica de EJA, a entrevistada C1 reconhece que a inclusão dessa disciplina no PPC foi um avanço para o curso, mas ao participar dessa pesquisa, pensando sobre a carga horária da disciplina, entende que poderia ser ofertada, além da obrigatória, mais uma disciplina pedagógica eletiva sobre EJA. A entrevistada C2 destaca que ao acompanhar, em alguns momentos, o trabalho da professora que ministra a disciplina, percebe o interesse e envolvimento dos alunos com a temática.

Para perceber a abordagem da EJA nos cursos de licenciatura, questionou-se sobre outros espaços de discussão dessa temática, além da disciplina específica. Destaca-se a fala da entrevistada C1 reconhecendo a necessidade de ampliar os espaços de discussão entre os licenciandos: *“Aqui no nosso campus, a gente tem os núcleos bem fortalecidos, que*

trabalham bastante o que é transversal, então a questão da cultura negra, indígena, de gênero e também questões pedagógicas, só que eu acho que é muito mais voltado esse assunto de EJA para nós docentes nas quartas feiras à tarde do que para os alunos, então agora pensando, uma das coisas que eu vou oportunizar, em discussão de colegiado e NDE, que a gente na próxima semana acadêmica ou outro evento, tenha um desses temas né, que seja abordada a EJA em si”.

Ressalta-se que as falas das entrevistadas C2 e C3 corroboram com o pensamento da necessidade de oportunizar mais espaços de discussão, citando inclusive a criação de um núcleo específico; projetos de extensão; inclusão da temática na programação das semanas acadêmicas e seminários.

Sobre a formação inicial dos licenciados a entrevistada C2 acredita que o egresso esteja preparado para atuar na EJA, e vincula esse preparo ao fato de muitos licenciandos terem experiências durante as práticas curriculares do curso, além da disciplina específica.

A entrevistada C1 acredita que o egresso esteja preparado para atuar nas várias modalidades de ensino, mas reconhece que talvez esse egresso tenha dificuldade na EJA. Ressalta que o licenciado não sai pronto do curso superior, aprende a ser docente também na prática. Além disso, afirma que o curso trabalha bastante com a pesquisa, e assim o egresso encontrará caminhos para aprimorar sua prática: *“Eu acredito que eles estão sendo preparados para o ensino, de forma geral, mais voltado para fundamental, médio, superior, em idade normal. Eu acredito que um aluno mais velho, enfim, com mais experiência, com mais idade, eles tem um pouco mais de dificuldade sim, pelo que a gente já conversou durante uma disciplina. Eu acho que realmente a gente tem que trabalhar mais esse tema, só que, como tudo, a gente nunca é completo, o professor ele tá sempre se reciclando em sala de aula, então eu acredito que, nenhum aluno vai sair pronto pra atuar no fundamental, ele vai aprender a ser docente no dia a dia dele, então se realmente o aluno tiver que trabalhar com EJA, com certeza os nossos alunos, eles tão voltados pra pesquisa, então que eles saibam ler, que eles saibam procurar mais fora depois de formado, se acaso eles tenham que dar aula para adultos. Acho que o curso melhorou no sentido de ter uma disciplina, mas a gente realmente, agora tendo essa fala, e a tua pesquisa, desperta para que a gente comece a voltar mais pra esse assunto. E de repente uma eletiva no PPC pra EJA também, já que o EJA tá dividindo com profissional. Nas semanas que a gente oferece ao invés de falar de educação geral, dar uma voltada só pra educação de adultos também. Então, eu parablenizo tua pesquisa e eu acho que é bem importante pra nós coordenadores ter o pessoal pesquisando essa área pra melhorar o nosso curso”.*

Já a entrevistada C3 acredita que os egressos concluem o curso com um conhecimento prévio sobre a temática, porém minimamente preparados para a prática docente nessa

modalidade: *“Eu penso que, enquanto coordenadora e enquanto docente, que já trabalhei com jovens e adultos em outras Instituições, um componente curricular no curso não seria suficiente para formar esses alunos para trabalhar com jovens e adultos, tendo em vista a particularidade que esses alunos adultos necessitam. É uma modalidade diferente do ensino regular, é uma realidade diferente que muitos docentes, muitos colegas tem dificuldade em trabalhar com esse público, que é um público diferenciado, então eu penso que deveriam ter mais discussões, mais atividades relacionadas. Claro, eles saem com um conhecimento prévio sobre, mas eu penso que mais discussões não seriam demais, seriam bastante pertinentes”*.

As falas das referidas coordenadoras validam, mais uma vez, a ideia de que precisamos fortalecer e ampliar os espaços de discussão da temática EJA no decorrer dos cursos de licenciatura.

Ao analisar as falas das coordenadoras, percebeu-se que as mesmas reconhecem a importância da formação inicial para o sucesso da prática docente na modalidade EJA e preocupam-se com a ampliação do espaço destinado à abordagem dessa temática no decorrer do curso.

- Entrevistas realizadas com os Professores que ministram a disciplina referente à temática de Educação de Adultos nos cursos de licenciatura

Considerando que os cursos de licenciatura da Instituição pesquisada, possuem em sua grade curricular, uma disciplina específica que aborda a temática EJA, entrevistou-se a professora que ministra essa disciplina.

No primeiro momento a professora reforçou a informação que a disciplina não aborda apenas a temática EJA, mas também a Educação Profissional. Afirmou ainda que a ementa da disciplina é mais voltada para a Educação Profissional, tornando a EJA periférica dentro da ementa. Segundo a professora o objetivo principal dessa disciplina é fazer com que os alunos da licenciatura tenham contato com a discussão das concepções teóricas e metodológicas da EJA e comecem a se pensar como possíveis professores dessa modalidade de ensino: *“Inclusive na primeira vez que eu ministrei essa disciplina no curso de licenciatura em química, eu tive um depoimento muito legal de uma aluna do sexto semestre, ela disse que até então, não tinha se pensado como professora de EJA, e como a gente fez uma prática dentro da disciplina, ela se apaixonou, ela se apaixonou pela modalidade de educação de jovens e adultos, então a importância dessa disciplina estar inserida, mesmo que dividida com a educação profissional e mesmo que de forma muito pequena, porque a carga horária, se a gente for ver dentro de um curso de licenciatura é uma pequena porcentagem e eles também tão começando a questionar se eles não poderiam fazer o estágio na EJA. Então a disciplina*

desencadeia várias questões que eles começam a pensar sobre a EJA, se enxergar como professores da EJA e começar a pensar inclusive em fazer estágio na EJA”.

Com o relato da professora sobre a experiência da licencianda, percebemos a importância dos licenciandos terem, além da disciplina teórica, oportunidades de vivenciar a prática docente.

Sobre os conteúdos trabalhados na disciplina, a professora afirma que gosta muito de trabalhar com o que, para ela, é o fundamento da educação de jovens e adultos aqui no Brasil: a teoria do Paulo Freire; e cita alguns conceitos abordados: *“Então essa é uma disciplina que eu costumo dizer que ela é bem Freiriana, ela vai ler obras clássicas do Paulo Freire, ela vai na Pedagogia do Oprimido, na Educação como prática de liberdade, na Conscientização que são as obras que discutem a abordagem Freiriana, principalmente Conscientização, abordagem de alfabetização de jovens e adultos, a questão da historicidade, dos tempos e espaços da escola, a questão da memória, então assim, se até então os alunos não construíram o seu memorial, essa disciplina vai ser o lugar, eles tem que se entender como sujeitos históricos para depois conseguir levar em consideração as histórias e as trajetórias dos alunos da EJA, né, então isso é uma coisa assim que uso como conteúdo mas que não deixa de ser uma metodologia também, e claro que eu trabalho muito a questão do diálogo, do ouvir, como um conteúdo, a questão da escuta e do diálogo, uma reflexão bastante teórica e metodológica dentro da educação de jovens e adultos, a partir da historicidade do sujeito, que ele precisa ter nesse espaço da aula, alguém que vai ver ele, que vai enxergar ele, que vai ouvir ele, que ele vai ter direito a palavra né, porque quando se chega na EJA geralmente é porque, o direito à educação em algum momento histórico lhe foi negado, por isso que ele tá na EJA, então tem que resgatar às vezes até a auto estima do sujeito, isso tem que ser discutido na disciplina, isso tem que ser conteúdo da disciplina”.*

A professora enfatiza as teorias e obras de Paulo Freire destacando o diálogo. Freire defende a importância do diálogo e nos ensina que para o diálogo existir é preciso ter fé, esperança, humildade e amor. Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo. (FREIRE, 2002, p. 14).

Quanto à prática voltada à educação de jovens e adultos, a professora explica que nessa disciplina, sempre busca oportunizá-la aos licenciandos: *“Foi nessa prática que uma aluna se encontrou com a EJA, então eles tiveram contato com o EJA. Eles foram conhecer a turma, fizeram uma observação, e depois eles elaboraram uma aula de química, inclusive como os alunos da EJA tinham comentado que eles nunca tinham ido em um laboratório, eles quiseram levar os alunos para o laboratório. Então assim, foi uma experiência interessante, a gente fez uma avaliação muito positiva, porque uma senhora, quase de oitenta anos, pela*

primeira vez pisou num laboratório, e deu um depoimento muito significativo. Então os alunos ficaram muito emocionados e encantados com a possibilidade dessa modalidade”.

Percebe-se a importância da prática para uma aprendizagem real, que desperte o interesse e envolvimento de jovens e adultos no ambiente escolar. Freire (2002) aponta que 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.

Na continuação da entrevista, questionou-se sobre as metodologias de adultos abordadas na disciplina. A fala da professora sugere metodologias que compreendam a realidade do aluno, embasadas na perspectiva de Paulo Freire: *“Como eu falei, a gente usa Paulo Freire como base, então os temas geradores, a leitura do mundo precede a leitura da palavra, e trabalhar a partir da realidade do sujeito, então a educação de jovens e adultos ela tem que trabalhar cada vez mais uma ideia de conteúdo significativo. O aluno não vem pra escola vazio, ele tem uma carga muito grande de vida que ele tá trazendo para dentro da escola, e a escola tem que olhar isso. Então, a metodologia vai sempre olhar o conteúdo contextualizado, o conteúdo significativo e a partir de temas geradores, de grandes núcleos, de grandes temáticas né, que é a perspectiva de Paulo Freire”.*

Essa ideia condiz com a pedagogia freireana. Freire (2002) afirma que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (FREIRE, 2002, p.15).

Quando questionada sobre a percepção e o preparo dos licenciados para a prática docente na EJA, a professora acredita que a disciplina os prepara parcialmente: *“Eu acredito que essa disciplina é uma introdução, é um despertar para o assunto e que a EJA deveria, como modalidade, perpassar mais PeCC do curso, mais outros momentos do curso, acho que essa disciplina não dá conta e não prepara eles suficientemente, até porque numa outra turma por exemplo, a gente teve muitos empecilhos durante o semestre, falta de luz, e isso e aquilo, e aí quando chegou na prática, teve greve nas escolas do estado né, quando chegou na prática eu não consegui ir para a prática com eles e ficou uma lacuna, pra mim aquilo foi uma lacuna né, então a disciplina sozinha não dá conta”.*

No decorrer do curso, existem outros espaços e momentos de formação, onde são discutidas as mais variadas temáticas. A professora afirma a importância de incluir a temática EJA nesses momentos: *“Acho que nas semanas acadêmicas esse tema poderia aparecer, todo*

ano tem semana acadêmica das licenciaturas. Nas PeCC, a gente vai ter que talvez, recheiar algumas PeCC para reforçar um pouquinho essa questão da modalidade EJA, entre outras modalidades que eu vejo que elas são periféricas na discussão do curso, inclusive o estágio poderia ser aberto para os alunos atuarem em EJA. Eu fiquei sabendo que esse semestre um aluno vai atuar em EJA. É a primeira vez que eu ouço que um aluno vai atuar em EJA, então eu acho que a cadeira ela abre possibilidades, a disciplina abre possibilidades, mas não é suficiente para dar conta né, então penso que tem outros lugares que são esses espaços que eu sugeri aí e que são lugares que poderiam ser ocupados para qualificar. Acredito que a modalidade de EJA é super importante e ela ainda no Brasil é vista de forma periférica”.

Nesse contexto, a professora revela não somente a importância de incluir a temática EJA em outros momentos além da disciplina específica, como também ressalta a importância da modalidade EJA para jovens e adultos brasileiros.

- Questionários realizados com os licenciados pelo IFE

Integrou os procedimentos metodológicos do presente estudo, a realização de um questionário com os alunos egressos dos cursos de licenciatura. Optou-se por um questionário online, sendo enviado aos egressos, via email, um convite para participar da pesquisa. Considerou-se os egressos que tiveram colação de grau nos anos de 2017 e 2018. O convite para participação na pesquisa foi enviado para 51 egressos e desses 29 responderam o questionário. Sendo 13 licenciados em Ciências Biológicas, 11 em Matemática e 05 em Química.

A oferta de uma disciplina obrigatória sobre EJA está prevista nos atuais PPC dos cursos de licenciatura do IFE. Verificou-se que dos 29 licenciados, 20 afirmaram que durante sua graduação no IFE cursaram uma disciplina específica sobre a temática EJA; 03 afirmaram que cursaram duas disciplinas e apenas 06 inquiridos responderam que não cursaram disciplinas sobre a temática.

Os inquiridos que afirmaram não ter cursado qualquer disciplina específica sobre EJA, ingressaram na Instituição antes da reformulação do atual PPC, que incluiu a disciplina *Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos* e a classificou como obrigatória.

Os licenciados apontaram alguns temas que foram abordados durante a disciplina específica de EJA, destacando: Metodologia do ensino de jovens e adultos; Práticas de ensino de jovens e adultos; Histórico da EJA; Psicologia de aprendizagem do adulto; Material didático específico para a EJA.

Dos 29 inquiridos, 16 afirmaram que a temática EJA foi abordada em alguma outra disciplina durante o curso e apenas 12 inquiridos declararam ter participado de outros espaços

de discussão da temática durante o curso. Desses espaços de discussão foram destacados pelos participantes: Programa de iniciação à docência, projetos de extensão universitária e eventos científicos de EJA.

Quanto à prática docente na EJA durante os estágios curriculares, 10 inquiridos afirmaram ter tido alguma experiência e 19 inquiridos afirmaram não ter tido essa oportunidade durante os estágios curriculares. Essa situação justifica-se por não haver a exigência de algum dos estágios curriculares ser desenvolvido na EJA. Assim, o licenciando só vive essa prática docente durante o curso se optar por essa modalidade.

Ao pensar a formação inicial e o preparo para atuar como professor(a) na Educação de Adultos, 08 inquiridos se julgam aptos a essa atuação, 04 parcialmente preparados, e 15 não reconhecem que a formação inicial tenha lhes preparado para atuar na EJA. Destacou-se alguns relatos dos licenciados:

“Em partes sim, pois houve algumas discussões sobre o tema em disciplinas pedagógicas. Porém nunca tivemos uma cadeira específica para isso, pois o PPC do ano que entramos não previa cadeira de EJA, e acredito que seria muito mais proveitoso e de muito mais valor, uma formação voltada para todos os níveis de ensino, visto que o público e a realidade das turmas de EJA são bastante diferentes do ensino médio regular”.

“Acredito que não. Em meu pensar, assim como as demais modalidades de ensino, a educação de adultos deve ser bem elaborada, com metodologias e abordagens que possam envolver de forma dinâmica os alunos, necessitando haver uma maior interação de discentes de licenciaturas com a educação de adultos para criar experiências que possam facilitar o processo de ensino e aprendizagem”.

“Por mais que a graduação objective o diálogo e discussão sobre a EJA, de nada adianta se não houver a prática, a experiência, o estágio. Acredito que investir na prática (estágio) em turmas da EJA seria um ótimo investimento para a qualidade do ensino”.

Ao ponderar a EJA e sua atuação profissional, 23 inquiridos responderam que percebem essa modalidade como um possível campo de trabalho. Destacam-se algumas respostas dos licenciados:

“Evidentemente. A EJA é uma modalidade de ensino que se faz presente nos dias de hoje nas escolas públicas visando aprimorar jovens e adultos que não puderam concluir sua formação básica na idade prevista. Dessa forma, o trabalho com esses adultos é de grande importância para o desenvolvimento social dos mesmos e da comunidade onde estão inseridos, pois objetiva melhor qualificação pessoal deles. Poder trabalhar nessa perspectiva significa conseguir contribuir para mudar o mundo de muitas pessoas, mesmo que em âmbito global essa mudança seja diminuta. Nesse sentido, creio que o trabalho com a EJA nos

remete a valores sociais e grande satisfação pessoal, quando se reflete sobre os potenciais resultados advindos de um trabalho eficaz”.

“Sim, pois é um público muito rico de conhecimentos e história, o qual estimula muito o docente a desempenhar seu trabalho”.

“Sim, a educação de adultos é um campo fascinante onde professor e aluno tem que ter uma conexão especial para que o aprendizado seja real, para que haja a troca de conhecimentos tão preciso nessa área”.

“Sim, pois me faria sair da minha zona de conforto e buscar novos métodos de ensino, visto que o público do EJA muitas vezes precisa de um material mais simples, lúdico e que facilite o entendimento de todos”.

Ao analisar as referidas falas dos licenciados, percebe-se a conscientização da importância dessa modalidade na transformação social de pessoas adultas.

Dos 29 inquiridos, 04 afirmaram que já estão atuando na EJA. Considera-se um número expressivo, pois esses egressos concluíram o curso há pouco tempo, no máximo dois anos. Isso comprova que a EJA ainda é um campo de trabalho presente na realidade brasileira e fortalece nossa preocupação com a formação inicial desses licenciados.

- Entrevistas realizadas com licenciados pelo IFE que atuam na Educação de Jovens e Adultos

Conforme questionário realizado com egressos dos cursos de licenciatura, quatro licenciados já atuam na EJA. Esses egressos foram convidados a participar de uma entrevista semiestruturada para aprofundarmos a pesquisa e identificarmos os desafios encontrados na prática docente. Dos quatro egressos, dois declararam ter disponibilidade e interesse em participar da entrevista.

Ao iniciar a conversa, o entrevistado *E1* afirmou que durante o curso não frequentou uma disciplina específica que abordasse a temática Educação de Adultos, pois o PPC do curso ainda não havia sido atualizado com a inclusão da referida disciplina. Já o entrevistado *E2* afirmou que ao ingressar no curso de licenciatura, o PPC já contemplava a disciplina específica.

Mesmo com a ausência de uma disciplina específica na grade curricular, o entrevistado *E1* comenta que a temática EJA esteve presente no decorrer do curso: *“Dentro das disciplinas pedagógicas foram abordados temas relacionados, como a psicologia da aprendizagem de adultos, dentro da disciplina de psicologia da educação, também algumas metodologias de ensino voltadas à prática de adultos, na metodologia do ensino de ciências”.*

O entrevistado *E2*, que frequentou a disciplina específica, afirmou que foram trabalhados os seguintes conteúdos: metodologias para a EJA, história da EJA e material didático para a EJA. O mesmo entrevistado acredita que a carga horária da disciplina não é suficiente para um preparo específico nessa modalidade.

Sobre outros espaços de discussão da temática EJA durante o curso, o entrevistado *E1* menciona que não vivenciou outros momentos além das aulas das disciplinas pedagógicas. O entrevistado *E2* recordou de outro momento além da disciplina específica, quando os licenciandos participaram de uma roda de conversa sobre a docência na EJA com professores de uma escola do município.

Quanto à formação inicial os entrevistados *E1* e *E2* acreditam que foram parcialmente preparados para a prática docente na EJA e afirmam sentir falta de experiências práticas com a referida modalidade no decorrer do curso.

E1: Parcialmente. Em termos de conteúdo de conhecimento técnico sim, mas faltou disciplina sobre didática e oportunidade de práticas na EJA. Acredito que o preparo mesmo a gente só tem a partir do momento que a gente pisa no chão da sala de aula e passa a atuar com os adultos, e cada semestre é um aprendizado, é uma preparação diferente que a gente vai assimilando na prática pedagógica.

E2: Parcialmente. Porque através da disciplina específica a gente pode refletir sobre o ensino nessa modalidade, mas a prática, saber como chegar até os alunos, de como trabalhar, isso ficou meio vago. Nós não tivemos a experiência mesmo. Então, acredito que preparou em partes.

Os entrevistados *E1* e *E2* reconhecem que enfrentam dificuldades e desafios na prática docente com jovens e adultos. O entrevistado *E1* menciona a diferença de faixa etária dos alunos que estão matriculados na EJA. Ele acredita que essa diferença de idades é um desafio ao professor, pois os alunos possuem objetivos e perspectivas muito diferentes.

O entrevistado *E1* também cita que teve dificuldade para definir uma prática metodológica, pois já atuava no ensino regular, mas sabia que não poderia utilizar a mesma metodologia: *“Olha, posso citar o interesse e a motivação dos alunos com a proposta do trabalho, não só minha, mas também dos demais professores, o entrosamento entre os alunos de diferentes idades, que possuem diferentes perspectivas de vida e diferentes objetivos. Outro desafio foi a prática metodológica que eu utilizava, principalmente nas modalidades de fundamental e ensino médio. Eu tive dificuldade em adaptar elas para trabalhar com a EJA, pois a educação de adultos é uma realidade totalmente diferente”*.

Já o entrevistado *E2* relata a importância de definir uma metodologia que motive os alunos, considerando as dificuldades pessoais de cada um. O mesmo relata que vários de seus alunos ficaram muitos anos sem frequentar a escola, sendo necessário rever alguns conteúdos.

O entrevistado E2 lembrou também de outra característica desses alunos: a maioria trabalha, e ao terminar a jornada diária vai direto para a escola. Assim, o cansaço é um desafio para esses alunos e também para o professor: *“Agora atuando com turmas de EJA, eu vejo que alguns ficaram muitos anos sem frequentar a escola e sentem dificuldade em conteúdos básicos. Precisamos rever muitos conteúdos para conseguirmos avançar. Percebo que eles estão muito desmotivados. Eles chegam cansados, então eu sinto muita dificuldade para motivá-los. Tem aulas que os alunos não vêm, por essa situação, de trabalharem o dia inteiro. Em outras, estão cansados, então um dos desafios é tentar chamar eles, preparar atividades que eles consigam desenvolver”*.

Percebe-se na fala dos egressos que já atuam na EJA que os mesmos são cientes da relevância dessa modalidade e da importância do educador para o sucesso de jovens e adultos que buscam na educação a realização pessoal e transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo foi integrado por pesquisa teórica e empírica, com a participação de professores e egressos dos cursos de licenciatura de uma Instituição Federal de Ensino, tendo como objeto de estudo e investigação o espaço ocupado pela temática Educação de Adultos na formação inicial docente.

Embora a Educação de Adultos esteja assegurada no âmbito legal, verificou-se certa ausência de pesquisas acadêmicas referentes à abordagem da temática na formação inicial de professores em cursos de licenciatura. A presença da temática EJA na formação inicial de professores está prevista na política educacional, mais especificamente pelas DCN para a Educação de Jovens e Adultos, como também pelas DCN para a Formação de Professores. No entanto, não há uma definição clara de quais são as atribuições para a atuação nessa modalidade, bem como do perfil do profissional e das metodologias aplicáveis. Assim, o ensino na EJA fica sujeito à autonomia dos que a promovem, estes que em muitos casos não possuem trajetória de formação inicial que contemple essa modalidade.

Com a análise documental confirmou-se que a modalidade EJA está presente nos Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura do IFE analisado; embora valorize a inclusão de uma disciplina específica obrigatória na grade curricular, acredita-se que a temática deveria estar contemplada em outros itens do PPC, como perfil do egresso e área de atuação. Em relação ao que os coordenadores dos cursos e os professores de disciplinas específicas de EJA pensam sobre a formação inicial docente para atuar com jovens e adultos, vimos que todos os

entrevistados percebem que há uma lacuna nesse processo, acreditando ser possível ampliar os espaços oferecidos a essa temática nos cursos de formação de professores.

Os egressos dos cursos reconhecem a importância da alteração do atual PPC, que incluiu uma disciplina específica para abordagem da temática EJA na grade curricular do curso; porém, sinalizam para a ausência da temática em outros momentos de discussão ocorridos no decorrer da formação inicial. Além disso, os egressos que atuam na EJA relataram que sentem dificuldades na prática pedagógica, destacando como uma das principais dificuldades, a definição de uma metodologia que atenda a diversidade de faixa etária e vivências dos alunos.

Pensando na Educação de Adultos em ambiente escolar, acredita-se que os cursos de licenciatura precisam reconhecer os desafios e as conquistas históricas dessa modalidade. Sugere-se que todos os cursos de formação inicial de professores incluam em suas grades curriculares, disciplinas que abordem essa temática.

Os cursos de licenciatura analisados nesse estudo já possuem em sua grade curricular uma disciplina obrigatória específica para abordagem da EJA, porém sugere-se que oportunizem aos licenciandos outros momentos de discussão da temática no decorrer do curso. Ressalta-se que a carência desse espaço foi muitas vezes mencionada pelos coordenadores, professores e egressos. A Instituição analisada já realiza jornadas, semanas acadêmicas e seminários, basta incluir na programação dos eventos um espaço para abordagem da EJA.

Considerando que muitos licenciados afirmaram sentir falta da relação teoria-prática na modalidade EJA, outra sugestão, muito importante, é o incentivo aos licenciandos a diversificar o público durante seus estágios curriculares, optando por uma turma da modalidade EJA em algum dos semestres.

Espera-se que esse estudo contribua para a inserção da temática Educação de Adultos nas ações promovidas pelos cursos de licenciatura analisados durante a pesquisa e possa promover uma reflexão crítica em outros cursos de licenciatura do país. Sobretudo quando percebemos que a EJA vem sendo silenciada nas discussões referentes às políticas para a educação brasileira, importa afirmar que a temática Educação de Adultos, além de espaço nos cursos de licenciatura, precisa de políticas governamentais que contemplem a oferta de formação continuada aos educadores e garantam a universalização do ensino para jovens e adultos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, L. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica/UNESCO, 2006.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Ed. Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2007.

LAKATOS, E. M., & Marconi, M. A. **Fundamentos de metodologia científica: Técnicas de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. V.26. Didática, São Paulo, 1990.

A AGENDA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL PARA O ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE SOCIOLÓGICA DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DA PARAÍBA.

Maria Eduarda Pereira Leite ¹

RESUMO

Este artigo analisa as políticas educacionais para o ensino médio de tempo integral em um contexto marcado por desigualdades sociais. Para tanto, o Programa de Educação Integral na Paraíba ofereceu importantes elementos para análise, feita a partir de dados quantitativos (Censo Escolar) e qualitativos, tendo como aporte teórico principalmente autores da sociologia da educação. O trabalho conclui que as políticas educacionais de viés neoliberais não levam em conta as perversas condições sociais que marcam a vida da população jovem e por isso se faz necessário mais pesquisas que auxiliem a desvendar as desigualdades escondidas nas próprias políticas públicas educacionais.

Palavras-chave: Ensino médio, tempo integral, políticas educacionais, desigualdades.

INTRODUÇÃO

As políticas públicas educacionais de promoção do ensino médio em tempo integral estão circunscritas em um cenário de disputa permanente, seja entre intelectuais da educação, seja entre agentes políticos e econômicos, que interpretam e defendem a educação no horizonte dos seus projetos distintos, e muitas vezes antagônicos, de sociedade.

A recente retomada das políticas neoliberais no país, mais incisivas depois do Golpe parlamentar de 2016 e a eleição do candidato de extrema direita Jair Bolsonaro em 2018, acentuaram a possibilidade de um cenário de maior exclusão e desigualdades. E como afirma Krawczyk (2018), historicamente, o Ensino Médio é particularmente sensível às mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais da sociedade brasileira,

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. E-mail: mariaemepleite@gmail.com. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (BRASIL, cód. 001, portaria nº 206/18).

não apenas em razão da disputa permanente pelos seus objetivos e pelas suas orientações de cunho pedagógico, mas também por ser a etapa mais vulnerável frente às desigualdades sociais do país, o que gera um espaço enorme para soluções práticas diante de tantos desafios apresentados, fazendo com que, cada vez mais, projetos empresariais se entranhem dentro da estrutura estatal, através de parcerias entre grupos empresariais e o poder público para pensar políticas educacionais para o País, como foi o caso do Estado da Paraíba, que em parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) implantou o Programa de Educação Integral.

Nesse sentido, concordo com Krawczyk (2014b) de que hoje, as políticas públicas de jornada de tempo integral viraram a grande solução empresarial, pragmática, “eficiente”, de baixo-custo e de resultado rápido, para os problemas do ensino médio. Pois, na visão das consultorias privadas que levam respostas prontas para o Estado, uma política pública que não tem resultados rápidos não é eficiente. No entanto, todo esse pragmatismo empresarial não leva em conta as perversas condições sociais em que vivem a maior parte da juventude brasileira e que é agravada nesses tempos neoliberais, onde a supremacia das lógicas de mercado e a imposição de um Estado mínimo muitas vezes deixam marcas indeléveis sobre a população jovem.

Sabe-se que as desigualdades que se perpetuam nas instituições escolares evidenciam uma estrutura vigente que deverá ser repensada em todos os aspectos. Uma vez que o discurso pragmático para a educação carrega “microscópicas doses”, quase invisíveis de ampliação do processo de desigualdades sociais, ao passo que pode acarretar em uma inclusão precária do jovem pobre seja no mercado de trabalho ou na escola que enfatiza a preparação para o trabalho, por exemplo.

A partir disso, este trabalho tem como objetivo analisar a experiência dos jovens e sua relação com o acesso e permanência na escola de ensino médio de tempo integral, em um contexto marcado por desigualdades sociais. Para tanto, será investigado a agenda de reformas educacionais passa a ser influenciada pela racionalidade neoliberal no âmbito tanto da definição e implantação das políticas; o cenário local de implantação do Programa de Educação Integral na Paraíba; as variáveis de classe, gênero e raça, indicadas pelos dados do Censo Escolar, indicando possíveis tendências, variações e diferenciações no acesso e permanência nos dois modelos de escola.

Como este trabalho aborda a educação como uma política social, faz-se necessário, inicialmente, diluí-la no espaço próprio das políticas públicas sociais, que representam a materialidade da intervenção do Estado, ou o “Estado em Ação”

(SOUZA, 2006). Sendo assim, isso significa ter presente nas políticas públicas e, dentre estas, as políticas educacionais, à estrutura de poder, dominação, conflitos, em um contexto de relações sociais que plasmam as assimetrias, exclusão e desigualdades que configuram a sociedade (AZEVEDO, 1997).

Além desses aspectos que são importantes para entender as atuais políticas educacionais, como também as mudanças que ocorrem na Educação em um mundo globalizado e hegemônico pelo projeto neoliberal conservador (APPLE, 2005), é preciso fazer uma análise substantiva das transformações da sociedade civil e do setor público, principalmente nas formas de organização e provisão social, de emprego, sistemas de financiamentos, administração, incluindo as relações sociais e as condições das organizações públicas (BALL, 2011).

Heurísticamente, essas mudanças se situam no contexto de crise instalada no início dos anos 1970 no espaço internacional, onde o neoliberalismo não apenas recodificou o lugar da autoridade estatal, o subordinando às forças do mercado, mas trouxe como novidade um projeto hegemônico de revigoramento da sociedade civil, para formar sujeitos de responsabilidade onde o empreendedorismo passou se manifestar com motivações pessoais para produzir com qualidade, o que se tornou mais eficiente do que o controle repressivo (BALL, 2011; DARDOT e LAVAL, 2016).

Concordado com Dardot e Laval (2016), também não é possível ignorar o fato que a racionalidade neoliberal, alcançou o atual patamar em decorrência das tecnologias de governo que transformou o sujeito em capital humano, a partir do argumento do “empreendedorismo de si”, que se tornou imensamente poderoso na vida de tantas pessoas, que acreditam serem “livres e iguais” dentro da lógica de mercado, quando, na realidade, provoca uma profunda alteração nas estruturas de desigualdade social (BALL, 2011).

Nesse mesmo sentido, Azevedo (1997), assinala que em relação às políticas sociais, as proposições também foram alteradas, uma vez que a referência básica também passou a ser o livre mercado. O neoliberalismo vê os programas e as várias formas de proteção destinada aos trabalhadores, aos pobres e aos excluídos, como fatores que tendem a tolher a livre iniciativa e a individualidade, acabando por desestimular a competitividade e infringir a própria ética do trabalho.

Com isso, Martins (1997), parte do pressuposto de que as múltiplas formas de inclusão precarizada no âmbito econômico não correspondem correlatas formas de inclusão no campo social, e isso deve ser entendido como a nova desigualdade que é

expressa pela inclusão subordinada, precária e cada vez mais degradada no âmbito econômico, e pela exclusão do campo social, é expressa em processos cada vez mais intensos de esgaçamento social.

Afinal, uma das regras da lógica neoliberal, é a inclusão do indivíduo no jogo do mercado. Assegurar o acesso de todos, garantir o acesso de todos. Não permitir que ninguém seja excluído do mundo globalizado, mesmo que isso justifique todos os tipos de sujeições, legitimando expressões como “flexibilização” ou “empregabilidade” que acabam por pautar o debate na busca de circunscrever o campo simbólico ao âmbito dos interesses do capital em suas formas atuais.

Nesse sentido, Silva (1996), afirma que o que está em jogo não é apenas a reestruturação neoliberal das esferas econômica, social e política, mas uma reelaboração e redefinição das próprias formas de representação e significação social em que se torne impossível pensar o econômico, o político e o social, fora das categorias que justificam o arranjo social capitalista (ibid., p. 102).

Conforme Peregrino (s.d), esse aspecto da reestruturação neoliberal constitui o esvaziamento político das questões sociais, o que é uma armadilha para as políticas públicas que passam a tratar problemas sociais como adendos, e também como fatalidades decorrentes da hegemonia das leis econômicas e dos ditames do capital financeiro que podem ser mitigados através de múltiplas ações.

No âmbito das políticas educacionais, pode-se dizer que uma armadilha vem se impondo na agenda de reformas, que é a defesa de políticas para educação baseada em pesquisa de tipo pragmática que, em muitos casos, correspondem a registros de experiências “bem-sucedidas” em outros contextos regionais e/ou internacionais, e são consideradas plausíveis de serem transponíveis. Essa tendência ganhou força nos anos 1980 com a valorização da experiência e métodos empresariais, sistematizados e transformados em conhecimento passíveis de serem aplicados à educação, para tornar mais eficiente a organização e a gestão do sistema educacional e de suas instituições (KRAWCZYK, 2014a).

A partir de Peregrino (s.d), também se pode dizer que tal tendência pragmática produz uma armadilha para as políticas educacionais, pois promove circulação de um conjunto de propostas para a educação pública, baseada em um conhecimento produzido em curto prazo, sujeito a uma agenda de problemas e/ou orientado por uma demanda, com escasso conteúdo teórico-conceitual, que se desloca do campo da política e se insere no campo da técnica, onde é escolhido um ‘especialista’ para cada problema

social e esvazia o conflito presente em cada um deles. Sai de cena a luta por direitos sociais, e entra a capacitação técnica.

Assim, a resolução de questões sociais a partir de um tratamento técnico engrossa o debate neoliberal sobre a produtividade a eficiência e a eficácia, mascarando os conflitos sociais e despotencializando a ação política.

Nesse sentido, a teorização oferecida pelo sociólogo francês Christian Laval descrito em seu livro “A Escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público” (2004), trás importantes elementos para a compreensão da direção que vem tomando as políticas públicas educacionais e a nova configuração da educação pública, além auxiliar a interpretar as correlações de forças internas no âmbito da políticas educacionais, revelando tensões e contradições do projeto de democratização da educação, quando implementado em um contexto de poder da sociedade capitalista.

Laval (2004) analisa a crise de legitimidade pela qual passa atualmente a escola e as raízes liberais dessa crise. Em consonância com o que foi exposto até aqui, o autor afirma que o discurso de necessidade de renovação da escola está arraigado em uma tendência neoliberal e em necessidades puramente utilitaristas, onde o que interessa é o “aprender a aprender” no sentido de conhecimento enquanto capital humano, que só se valoriza quando é útil ao mercado. Dessa forma, a educação quando é transformada em um simples negócio, a partir de políticas sociais de viés neoliberal, fortalece os efeitos negativos das desigualdades sociais, pois valoriza os interesses individuais em detrimento dos coletivos, construindo assim, dinâmicas específicas pelas quais as desigualdades se reproduzem (LAVAL, 2004).

Os estudos do sociólogo Pierre Bourdieu também auxiliam na análise do fenômeno das desigualdades sociais no campo das políticas educacionais. Bourdieu abre várias possibilidades analíticas baseadas nos estudos das relações entre os conceitos teóricos de *hábitus*, prática, estratégia, capital, capital cultural e campo, para entender como a educação escolar ocorre na prática e quais são suas conseqüências para os agentes envolvidos, sejam estudantes, educadores, grupos profissionais ou classes sociais que se formam em decorrência da passagem pelo sistema de ensino (PRAXEDES, 2015).

Uma importante contribuição é a teorização de Pierre Bourdieu e Jean Claude que ainda década de 1970, com a obra “A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino” (1975), desmontaram o mito da escola republicana francesa, proclamada até então como instrumento de democratização e promoção da mobilidade

social. Na teoria dos autores escola, como as demais instituições de uma sociedade capitalista, reproduz, em suas relações, a naturalização das relações de força e hierarquias de poder na sociedade capitalista, e, portanto, se constituía como espaço social que mascarava a dominação à qual as diferentes classes sociais estavam inseridas. Essa formulação teórica colocou a desigualdade social como pedra de toque para os estudos sobre a escola pública e a educação.

No Brasil, as desigualdades sociais e educacionais remetem-nos a causas históricas, socioeconômicas, políticas e institucionais, com reflexos visíveis em todos os níveis de ensino. Neste sentido, Krawczyk (2014a), assinala que as deficiências do ensino médio são expressões de uma industrialização tardia e que emergiram sem romper com os padrões oligárquicos tradicionais, o que impediu que a educação se tornasse uma prioridade para o desenvolvimento do capitalismo e, principalmente, permitiu que se adiasse a construção de um sistema democrático de educação pública, que se expressa em uma dinâmica social de inclusão e, simultaneamente, de aparecimento de novas formas de exclusão, alguns dos quais passam despercebidos ao observador apressado e não recebem a devida atenção na hora da análise das políticas públicas e suas ações.

Na mesma linha do que foi exposto até aqui, Sposito e Souza (2014) evidenciam que o cenário atual do ensino médio brasileiro, produzido a partir da configuração de uma nova ordem social e de governabilidade, bem como as dinâmicas institucionais e sociais, desencadeadas a partir da implementação de determinadas ações e estratégias governamentais, significativos desafios relacionados às próprias finalidades e propósitos deste nível de ensino.

Formar para a cidadania, criar condições de acesso ao ensino superior e preparar para a experiência do mundo do trabalho (BRASIL, 1996), ganharam dimensões muito mais distintas segundo as experiências e expectativas dos indivíduos assistidos pela educação básica de nível médio, pois, conforme Fresnda (2012), a simples ênfase em um desses pólos pode favorecer ou não o processo de escolarização do indivíduo, aprofundando as desigualdades sociais e educacionais.

METODOLOGIA

Em um primeiro momento, para identificar as categorias a serem trabalhadas na elucidação do problema, foi feita uma revisão na literatura nacional e internacional nas

áreas da Sociologia da Educação e das Políticas Públicas Educacionais, como também foram analisados os documentos e as leis que norteiam as políticas públicas educacionais de ampliação da jornada escolar para ensino médio. Também foram utilizados os dados do Censo Escolar para contextualizar o cenário do ensino médio na Paraíba.

Enquanto na pesquisa quantitativa a preocupação é com a objetividade e a tradução em dados matemáticos, procurando atender o fenômeno de forma concreta e visível, a abordagem qualitativa ajudará a aprofundar os significados não perceptíveis em tabelas matemáticas, além de oferecer um contato direto da pesquisadora com a situação investigada, (PAULA, 2012). Assim, o conjunto dos dados qualitativos e quantitativos complementa-se, porque ambos são necessários para a compreensão dos mecanismos de desigualdades que influenciam o acesso e permanência dos jovens ao ensino médio de tempo integral.

Na etapa qualitativa, portanto, foi feito uso da observação direta e/ou participante, na busca da inteligibilidade interpretativa dos processos individuais e sociais (WHYTE, 2005). Dessa forma, a intenção é que seja possível apreender as compreensões, as motivações, as referências e as percepções dos sujeitos com relação ao acesso e permanência nas escolas de ensino médio de tempo integral que serão vistas também por meio de observações empíricas e de anotações em diário de campo que relatará os acontecimentos, interações e diálogos cotidianos, como um processo vivido e sociologicamente construído, a ser analisado como parte integrante da pesquisa (WACQUANT, 2002).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O atual alvo das reformas educacionais, o ensino médio, se constitui como uma das etapas mais críticas da educação brasileira. O reconhecimento de sua condição de etapa da educação básica só veio com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). Posteriormente, a obrigatoriedade de matrícula no ensino médio para os cidadãos de até 17 anos só foi estabelecida pela Emenda Constitucional nº 59 (BRASIL, 2009b).

Dessa forma, número de oferta de vagas para o ensino médio cresceu nas últimas décadas fomentadas por diversas políticas públicas e programas de governo entre os anos de 2003 e 2014, quando o país viveu um período de certo crescimento econômico

e desenvolvimento social, com uma destinação maior de recursos para as políticas sociais, entre elas as políticas educacionais, bem como se modificaram as condições materiais das famílias. Assim, a tendência de mobilidade social foi reforçada a partir das condições materiais e políticas (CAREGNATO et. al., 2019).

E é nesse contexto, segundo Moll (2010) que as políticas de educação em tempo integral² passaram a ser relacionadas mais diretamente com as políticas públicas para o enfrentamento das desigualdades econômicas, políticas e sociais que se estabeleceram na medida em que os acessos à cultura, ciência, conhecimentos gerais variavam conforme a etnia, classe, orientação sexual e gênero.

Dessa forma, o Estado, desde a promulgação da LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996), que determina em seu artigo 34 que seja “progressivamente ampliado o período de permanência na escola” (BRASIL, 1996), tem investido na promoção de políticas educacionais direcionadas à promoção do ensino em tempo integral para a educação básica nas as escolas públicas.

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado por meio da Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), com vigência de 2014 a 2024, trouxe em sua meta 6 (seis) a orientação para a ampliação do tempo de permanência nas escolas e projetou uma previsão de

Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” até o final da vigência do plano (ibid., p. 10).

Outros importantes dispositivos legais foram criados a fim de fortalecer as políticas de ampliação do tempo escolar, a exemplo da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos profissionais da educação – FUNDEB (BRASIL, 2007), o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (2007), o Programa Ensino Médio Inovador – PROEMI (BRASIL, 2009) e o Programa Mais Educação (BRASIL, 2007).

²O processo de disposição da educação integral não é novo. No Brasil, até o final dos anos 30 do século XX, a educação em tempo integral era destinada aos de família com alto poder aquisitivo que eram colocados em internatos. Após esse período, com a massificação da escola pública, tem origem com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lançado em 1932, representando um marco histórico nas discussões sobre a função da escola pública para a formação integral do cidadão. O educador Anísio Teixeira foi um desses pioneiros e implantou em 1950, na cidade de Salvador – BA, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Trinta anos depois, em 1980 Darcy Ribeiro, cria os Centros Integrados de Educação Popular – CIEPs na cidade do Rio de Janeiro – RJ. No entanto, nenhuma dessas propostas logrou êxito, devido à ausência de destinação de recursos financeiros.

A sanção da lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), que altera a LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), institui o “novo ensino médio”, o que gerou inúmeras objeções e resistências das entidades científicas no País, de profissionais da educação, estudantes e comunidade escolar (SILVA, 2019). O ponto mais polêmico da lei de reforma do ensino médio centra-se justamente nesse avanço dos interesses de mercado sobre os direitos sociais, através de parcerias entre os grupos empresariais e o poder público para pensar e executar políticas públicas educacionais de ampliação da jornada escolar no País, em um contexto marcado pelo teto para os gastos públicos e o congelamento das despesas do governo federal instituída pela aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016 (BRASIL, 2016).

Com o conceito de educação integral delineado nas descrições legais³ as organizações sociais, que começaram a surgir no Brasil a partir dos anos 1990, expandiram sua participação, conforme previsto na legislação oficial⁴, para a elaboração e implementação das políticas educacionais, subordinada à concessão de recursos públicos para a obtenção da assessoria técnica.

Conforme Bordon e Leite (2018), uma organização social é uma qualificação jurídica atribuída a diferentes tipos de entidades privadas sem fins lucrativos que atuam em áreas típicas do setor público com interesse social. São chamadas de entidades do Terceiro Setor, que na prática exercem atividades em paralelo ao Estado, nesse caso, o primeiro setor, e as organizações privadas, no caso o segundo setor. De forma resumida, pode-se definir o Terceiro Setor como sendo a organizações sociais, comunitárias, empresariais, de voluntariado, fundações, instituições filantrópicas, comunidades religiosas, etc., que exercem atividades de cunho social e que não objetivam lucro.

Neste contexto, o Programa de Educação Integral da Paraíba, se constitui como a primeira parceira público-privada no Estado da Paraíba para a elaboração e execução de

³ Considerando que o conceito de educação integral é abrangente e apresenta diversas definições e propósitos na legislação brasileira, sendo associado na Constituição Federal (BRASIL, 1988), a uma perspectiva humanista e democrática, onde o indivíduo deve ser formado diferentes dimensões, com saberes, espaços, experiências possibilitando a sua emancipação como sujeito e cidadão. Muito embora a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), reitere esse preceito constitucional, a perspectiva de educação integral presente na LDB está mais vinculada à ideia de ampliação do tempo escolar.

⁴ A relação entre o setor público e o setor privado para a provisão de políticas públicas é regulamentada juridicamente em âmbito nacional através da Lei Federal nº 8.987/1995 (BRASIL, 1995), que dispõe sobre o regime de concessão e permissão da prestação de serviços públicos previstos no artigo 175 da CF/88 (BRASIL, 1988) e a Lei nº 11.079/2004 (BRASIL, 2004), que institui normas gerais para a licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. E no âmbito local, as parcerias público-privadas são orientadas pela Lei nº 8.684/2008 (PARAÍBA, 2008), que institui o Programa de Parceria Público-Privada no Estado da Paraíba.

uma política pública educacional⁵. Leite (2019), analisa vários aspectos da implementação desta política e constatou que o Programa de Educação Integral pauta seu discurso no argumento de que o empreendedorismo seria o principal modo de garantir a inclusão social, disseminando assim, uma mensagem que favorece a competição e o individualismo, além de contribuir para o enfraquecimento das relações sociais e para a desvalorização da educação enquanto projeto social coletivo, a partir de uma combinação que envolve o “controle da gestão” com o próprio “processo formativo da juventude” (objetivo, métodos e conteúdos), uma vez que ambos os aspectos são fundamentais para o controle ideológico da escola e seu alinhamento à lógica das necessidades do aparato produtivo.

Desde 2016 o Programa de Educação Integral vem sendo difundido em todo o Estado da Paraíba como a mais importante política pública educacional para a promoção do ensino médio em tempo integral, tendo inclusive se tornado Lei Estadual nº 11.100/18 (PARAÍBA, 2018), além de se caracterizar por ser a primeira parceria público-privada entre o Estado e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação⁶ (ICE), para a implantação de uma política pública educacional.

Esse processo de implementação, porém, não ocorreu sem enfrentamento com uma “realidade rebelde”, marcada pela desigualdade que se expressa na trajetória social de indivíduos, de famílias e de segmentos sociais, evidenciando os limites dessa política de promoção do ensino médio em tempo integral.

Desde que os primeiros modelos de escolas do Programa de Educação Integral começaram a ser implantadas no Estado, em 2016, ano a ano são registradas manifestações da comunidade escolar (alunos, pais, professores) em diversos

⁵Como a consolidação democrática circunscreve-se no acesso às informações e aos dados públicos a qualquer cidadão, é preciso informar que não há transparência e publicidade em relação a essa parceria nos canais de informação oficiais do Governo do Estado da Paraíba, sobre a responsabilidade pela concepção do Programa de Educação Integral e nem as contrapartidas oferecidas pelo governo à consultoria privada, que muito provavelmente envolve um montante elevado de recursos públicos. A única informação encontrada sobre essa parceria foi acessada em 29/06/2018, (link a seguir), mas que no momento não está mais disponível no sítio oficial do Governo da Paraíba. Governo assina convênio para implantação de novas escolas de tempo integral. Disponível em: <http://paraiba.pb.gov.br/governo-assina-convenio-para-implantacao-de-novas-escolas-de-tempo-integral/>. Acessado em: 29/06/2018.

⁶ O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE é uma entidade sem fins econômicos, criado em 2003 por um grupo de empresários. Entre os investidores do ICE está o Instituto Natura e o Instituto Sonho Grande, o Banco Itaú, a Fiat/Chrysler e a Jeep. Entre os anos de 2004 a 2018, o ICE firmou convênio para a implantação do seu modelo de política educacional com 16 Estados do País, entre eles a Paraíba; 8 municípios, totalizando 1.135 escolas públicas atendidas nos níveis fundamental (anos finais e iniciais), médio e médio integrado ao técnico e atingindo um total de 747.600 estudantes e 40.050 educadores (ICE, 2019).

municípios paraibanos, que colocam em evidência as precárias condições dos estabelecimentos de ensino (localização, oferta, infraestrutura), a redução do número de vagas das instituições que passam a adotar o tempo integral, as condições precárias de trabalho e salarial dos professores e o modo impositivo com que a Secretaria de Educação estava implantando o Programa de Educação Integral em um processo quase unidimensional e automático, mediante três atitudes operacionais, “entender, aceitar e praticar” (ICE, 2015, p. 10), defendidas pelo ICE, parceira do Estado na implantação da política educacional.

Outro aspecto que marca a implantação do Programa de Educação Integral para o ensino médio na Paraíba, refere-se às várias possibilidades que representa esta última etapa da educação básica, expressa no percurso cotidiano dos jovens que demandam concomitantemente ingressar no mundo do trabalho e prosseguir com os estudos.

A escola é grande, mas tem estrutura para suportar o ensino regular, ou seja, manhã e tarde. Se for integral, não vai comportar, e muitos alunos vão ter que sair de lá. Não tem como suportar 1800 alunos de manhã. Se tornar integral, vão sair 1300. Os que querem ficar vão ter que fazer uma prova. Os professores também vão ter que sair, pois têm vários que trabalham no outro turno, assim como vários alunos (Relato de aluna da rede pública, apoud, LEITE, 2019).

Quando o governador assina por decreto a criação das escolas integrais sem discutir com a sociedade, a gente acha que isso é um equívoco, e um equívoco muito grande. É importante que se faça esse debate (Relato de aluno em entrevista concedida ao site Mais PB, apoud. LEITE, 2019).⁷

Uma das maiores polêmicas é que não faz nem 20 dias que ficamos sabendo que vai ser assim. A maioria não vai poder ficar nesse regime, porque precisa tomar conta da casa, trabalhar, por exemplo. A escola não tem infraestrutura, tem banheiros quebrados, uma cozinha horrível, que raramente tem lanche. São oito salas e apenas uma tem ventilador. E só um ventilador. A maioria dos pais não quer que a escola fique com o ensino integral e 90% dos alunos também. É a única escola do bairro, não deveria ser integral (Relato de aluna da rede pública de ensino em entrevista concedida ao jornal Paraíba Hoje, apoud., LEITE, 2019).

A escola ainda não apresenta estrutura, como ginásio, banheiros para tomar banho, alimentação, salas de descanso, sala de laboratório, entre outras coisas para poder se tornar uma escola integral. Além disso, dos 650 alunos que a escola possui, cerca de 330 devem sair. Eu mesmo vou ter que sair da escola porque faço, no horário oposto às aulas, curso do Pronatec, como muitos dos meus colegas que trabalham e outros que fazem outros tipos de cursos. Eles vão ter que sair da escola. O Governo, que deveria fazer uma escola de inclusão está fazendo uma escola de exclusão. Muitos pais que não gastavam com a passagem dos filhos para irem para escola, porque ela era próxima de casa, agora vão ter que dar dinheiro para que os filhos possam pegar ônibus

⁷Estudantes questionam escola cidadã integral. Fonte: <http://www.maispb.com.br/237524/estudantes-seopoem-ao-projeto-de-escola-cidada-integral-e-cobram-melhorias-na-educacao.html>. Acessado:15/01/2018

para chegarem a outras escolas (grifo nosso, relato de aluna da rede estadual em entrevista ao jornal Paraíba Hoje, apoud., LEITE, 2019)⁸

A gente está insatisfeito (sic) porque a definição é de cima para baixo. Sem discussões amplas. O governo quer nos empurrar goela a baixo. Hoje temos uma jornada de 30 horas e eles querem dobrar essa carga horária para o dobro, pagando mais mil reais. A gente sabe como é a realidade dura de quem trabalha com educação. Muitos professores trabalham em escolas de municípios ou fazem outros trabalhos para poderem complementar a renda do mês. E agora eles serão obrigados a escolher em qual vai ficar e de qual vai sair (Relato do presidente do SINTEP pública concedido durante pesquisa de campo em uma assembléia sindical, apoud, LEITE, 2019)

A hipótese levantada é que o ensino médio em tempo integral, ofertado pelo Programa de Educação Integral da Paraíba apresenta limites na sua própria natureza de oferta, que impede o acesso de parte dos alunos, que estudam e trabalham, à escola pública. Dessa maneira, o Programa de Educação Integral da Paraíba pode constituir outra dimensão da desigualdade, que reproduz assimetrias entre os estudantes que podem se dedicar à escolarização integral e os estudantes trabalhadores.

Segundo dados do último Censo Escolar em relação ao ensino médio na Paraíba (BRASIL, 2020), em 2019 o número de alunos matriculados era de 135.458, praticamente o mesmo patamar de 2015, que era de 133.183 matriculados. Destaque-se que essa população está distribuída entre a rede estadual e a rede privada, sendo que a rede estadual possui a maior participação no número total de matrículas apresentadas, com 79,5%, seguida pela rede privada com 15,3%.

Com relação as taxas de distorção idade-série⁹ do ensino médio na Paraíba, o Censo Escolar (BRASIL, 2020) mostra que são mais elevadas na rede pública do que na privada. Na rede pública, a maior distorção foi observada para a primeira série, com taxa de 40,4%, sendo que os alunos do sexo masculino apresentaram taxas de distorção idade-série maiores para todas as séries do ensino médio. Ressalte-se, que este percentual de distorção idade-série é maior que o da média nacional, que atualmente é de 38, 1%, quando analisada a mesma situação.

Quanto ao tempo integral (quando os alunos matriculados no ensino médio permanecem 7 horas diárias ou mais em atividades escolares) os dados do Censo

⁸Entenda porque o ensino integral virou polêmica na Paraíba. Fonte: <https://paraibahoje.wordpress.com/2017/11/24/entenda-por-que-o-ensino-integral-viceu-polemica-na-paraiba/>. Acessado em: 05/01/2018

⁹ A distorção idade-série é a proporção de alunos com mais de 2 anos de atraso escolar. Este indicador educacional permite acompanhar o percentual de alunos, em cada série, que têm idade acima da esperada para o ano em que estão matriculados. As taxas são calculadas pela equipe da Diretoria de Estatísticas Educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e divulgadas anualmente no Censo Escolar (fonte: <http://portal.inep.gov.br>. Acessado em 02/08/2020).

indicam que o número matrículas no tempo integral é maior na rede pública (34,6%) e, desde 2015 teve um crescimento de 21,8%. Em relação à educação profissional, verifica-se que a rede estadual concentra o maior número, com 44,8% das matrículas, seguida da rede federal (Institutos Federais).

No quesito cor/raça, os dados do Censo Escolar que analisa a educação paraibana de nível médio indicaram que dentre as modalidades da educação profissional (que se divide em integrada, concomitante, subsequente e EJA), o percentual entre os brancos é maior na modalidade integrada ao nível médio (32,5%), que permite ao estudante, através matrícula única na rede de ensino, realizar a formação técnica ao mesmo tempo em que cursa o ensino médio.

Já o percentual de pretos/pardos no ensino médio integrado à educação profissional na Paraíba é maior na modalidade EJA, representando 70,9% matriculados (BRASIL, 2020). A Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada à educação profissional visa atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio, da qual em geral são excluídos, bem como, em muitas situações, do próprio ensino médio¹⁰.

Por fim, foi visto neste trabalho que o cenário onde é implantada a política educacional de promoção do ensino em tempo integral para o nível médio, através do Programa de Educação Integral na Paraíba apresenta um cenário onde também permanecem inúmeras desigualdades, relacionadas, sobretudo às condições de raça, de classe e de gênero que travam avanços necessários ao ensino médio paraibano.

Assim, o que esse artigo pretende é abrir caminhos para pensar outras questões para trabalhos futuros: Quem são os jovens que tem acesso ao ensino médio de tempo integral? Qual é a situação das escolas de ensino médio no município de João Pessoa no contexto de ampliação da jornada de ensino? As desigualdades sociais continuam se reproduzindo em desigualdades escolares? Em que medida as desigualdades sociais de raça, classe e gênero influenciam no acesso e permanência dos jovens nas escolas de ensino médio do Programa de Educação Integral da Paraíba?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

¹⁰ Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/proeja>. Acessado em 02/08/2020.

Este trabalho buscou despertar uma consciência sempre alerta para desvendar as desigualdades escondidas, arrancar as máscaras, evidenciar as contribuições da própria escola para a produção das desigualdades socioescolares (CHARLOT e REIS, 2012).

Não obstante, essa crítica não substitui a defesa de uma transformação para uma educação universal digna desse nome, obra coletiva e necessária para o enfrentamento dos desafios do ensino médio no contexto atual brasileiro. No entanto, é preciso distinguir que existe a transformação instaurada pela lógica mercantil, propondo aprendizados dóceis às empresas e voltados para a satisfação do interesse privado. É essa vertente, que consolida e até mesmo intensifica desigualdades existentes, que estamos hoje amplamente enredados

Mas há outra transformação, toda contrária, que visaria a melhorar para maior o número de pessoas com condições de assimilação e de aquisição dos conhecimentos indispensáveis a uma vida profissional, mas também, muito amplamente, a uma vida intelectual, estética e social tão rica e variada quanto possível, segundo os ideais da escola emancipadora (LAVAL,2004) . É essa visão de universalização da cultura que preside na crítica do modelo de escola neoliberal que aqui faço.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. **Para além da lógica do mercado: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.
- APPLE, Michael. **A educação pode mudar a sociedade?**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins. **A Educação como Política Pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 1997
- BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (orgs.). **Políticas Educacionais: Questões e dilemas**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A Reprodução**. Elementos para uma teoria do para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE). **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. 2014.
- BRASIL. **FUNDEB Manual de Orientação**. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resumo Técnico: Censo da Educação Básica Estadual da Paraíba 2019** [recurso eletrônico].- Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais AnísioTeixeira, 2020.

BRASIL. **Presidência da República. Casa civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Emenda constitucional N° 59. 2009b.**

BRASIL. **Presidência da República. Casa civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Emenda constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016.**

BRASIL. **Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017.**

BRASIL. **Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.**

CAREGNATO, Célia Elizabete. MIORANDO, Bernardo Sfredo. RAIZER, Leandro. PFITSCHER, Ricardo Gausmann. **Desigualdades encadeadas no sistema educacional brasileiro: estratificações entre os níveis médio e superior da educação.** Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 14, n. 2, p. 469-486, maio/ago. 2019.

CHARLOT, Bernard. REIS, Rosemeire. As relações com os estudos de alunos brasileiros de ensino médio. In: KRAWCZYK, Nora (org.). **Sociologia do Ensino Médio. Crítica ao Economicismo na Política Educacional.** São Paulo: Cortez, 2014.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal.** Traduzido por Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

FOURQUIN, J. C. (Org) **Sociologia da Educação: dez anos de pesquisa.** Petrópolis: Vozes, 1995.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Tecnologia de gestão educacional: Princípios e conceitos Planejamento e operacionalização.** Recife, PE, 2015

KRAWCZYK , Nora. **Sob a lógica do mercado – A especialista em política educacional critica a influência do setor privado e da Economia na Educação.** *Revista Carta na Escola, edição 87, de junho de 2014b.*

KRAWCZYK, Nora (org.). **Sociologia do Ensino Médio. Crítica ao Economicismo na Política Educacional.** São Paulo: Cortez, 2014a.

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público.** Londrina: Editora Planta, 2004.

LEITE, Maria Eduarda Pereira. **Programa de Educação Integral na Paraíba: uma análise da política educacional sob a égide da racionalidade neoliberal**. João Pessoa: UFPB (Dissertação de mestrado), 2019.

MOLL, Jaqueline. “Escola de tempo Integral”. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Dicionário trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG-Faculdade de Educação, 2010.

PARAÍBA, Governo da. Secretaria de Estado da Educação. **Lei nº 11.100/18 que cria o Programa de Educação Integral na Paraíba**. Disponível em: <http://static.paraiba.pb.gov.br/2/Diario-Oficial-12-2018.pdf>. Acessado em: dezembro de 2019

PAULA, Simone Grace de. **Desigualdades e desempenho escolar no processo de escolarização da juventude: uma análise contextual sobre a expansão do ensino médio na região metropolitana de Belo Horizonte**. UFMG/FaE, 2012.

PEREGRINO, Mônica. **As armadilhas da exclusão : um desafio para a análise, s.d. / UERJ/UFF**.

SOUSA, Celina. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura**. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez, p. 20-45, 2006.

SPOSITO, Marília Pontes. SOUZA, Raquel. Desafios da reflexão sociológica para a análise do ensino médio no Brasil. In: KRAWCZYK, Nora (org.). **Sociologia do Ensino Médio. Crítica ao Economicismo na Política Educacional**. São Paulo: Cortez, 2014.

WACQUANT, L. **Corpo e alma: notas etnográficas de um aprendiz de boxe**. Rio de Janeiro: Editora Relume Dumará, 2002.

WHYTE, William Foote. **Sociedade de esquina**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

A ANÁLISE DE CONTEÚDO A SERVIÇO DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL: UMA REFLEXÃO

Thiago Paoli ¹
Nijima Novello Rumenos ²

RESUMO

A presente investigação visou identificar a contribuição da metodologia de pesquisa do tipo “Análise de Conteúdo” proposta por Laurence Bardin em 1977 e sua utilização na área de educação ambiental no Brasil. Para tanto, foi realizado um levantamento das dissertações e teses que apresentam a educação ambiental como tema principal e que possuem a Análise de Conteúdo como metodologia. O banco de teses e dissertações consultado foi o “Estado da Arte da Pesquisa em Educação Ambiental no Brasil” (EArte) desenvolvido com a participação de pesquisadores de Universidades do Estado de São Paulo (UNESP - Rio Claro, UNICAMP – Campinas e USP – Ribeirão Preto). Foi realizada uma busca com a palavra-chave “análise de conteúdo”, que resultou em 329 trabalhos entre os anos 1991 e 2020 mapeados e analisados pelo Earte. O número de trabalhos com as características descritas vem crescendo ao longo dos anos. As dissertações são mais numerosas que as teses, o contexto escolar é muito presente nesses trabalhos, assim como o tema formação de professores.

Palavras-chave: Análise de Conteúdo, Educação Ambiental, Estado da Arte.

INTRODUÇÃO

A presente investigação parte inicialmente do trabalho realizado em uma disciplina da pós-graduação em Educação da Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, campus Rio Claro-SP, intitulada: “Procedimentos teórico-metodológicos em pesquisa: virtudes e limites”. A disciplina teve como objetivo fornecer aos alunos elementos sobre os diferentes procedimentos de pesquisa, focando em suas principais características. Nesse sentido, surge o interesse por um tipo de análise bastante utilizada nas pesquisas em Educação Ambiental: a Análise de Conteúdo.

¹ Doutorando em Educação pelo programa Educação para a Ciência da Unesp – Bauru/SP, paolibiologo@hotmail.com;

² Doutora em Educação pelo Programa Educação para a Ciência da Unesp – Bauru/SP, nijima.novello@unesp.br

Buscou-se investigar, dentre a produção teórica (dissertações e teses) na área da Educação Ambiental, características presentes nas pesquisas que têm como procedimento analítico a “Análise de Conteúdo”.

Apresentando o mapeamento dos principais dados, tais como: ano de publicação, grau de titulação acadêmica dos autores e o contexto educacional em que a pesquisa foi realizada, busca-se compreender a produção na área de pesquisa em Educação Ambiental no Brasil.

1.1 A Pesquisa em Educação Ambiental no Brasil

Para compreender as características das pesquisas em Educação Ambiental (EA) é importante situá-la como área de confluência entre o campo ambiental e o campo educacional, na medida em que, busca compreender as implicações de cada um desses campos na constituição dessa área interdisciplinar. Porém, no Brasil, a EA não nasceu no campo educacional, mas muito provavelmente esteve ligada aos movimentos ecológicos e ao debate ambientalista (CARVALHO, 2001).

Dada à problemática das questões ambientais, discutida em âmbito mundial pelo menos nos últimos cinquenta anos, intensifica-se a preocupação com essa temática em virtude dos diversos contextos, tais como o sociocultural, político, econômico e ideológico. Visando propor medidas para o tratamento dessas questões começam a surgir no Brasil diversos cursos de formação profissional técnica, de graduação e pós-graduação, relacionados às diversas áreas da Educação Ambiental (MEGID NETO, 2009, p. 96).

A investigação em educação ambiental no Brasil ganhou espaço no meio acadêmico a partir do ano 2000, dado que os pesquisadores desta área se organizaram em coletivos e constituíram grupos de pesquisas, realizando intercâmbios entre universidades brasileiras (GONZÁLEZ-GAUDIANO; LORENZETTI, 2009). Muitos pesquisadores apontam a “explosão vertiginosa” em relação ao número de dissertações e teses relacionadas a essa temática produzida no Brasil nos últimos 10 anos (FRACALANZA, 2004; FRACALANZA et al., 2005; TOMAZELLO, 2005; GRANDINO; TOMAZELLO, 2007; REIGOTA, 2007).

Com o desenvolvimento dos cursos de formação profissional, em particular os programas de pós-graduação na área de Educação, surgem em 1981 às primeiras

dissertações de mestrado na área, duas na USP, uma na UFMG e uma na UFRN. A primeira tese de doutorado data de 1990 também da USP (MEGID NETO, 2009). Dessa forma, a informação sobre essa temática começou a se propagar, crescendo o interesse pela sua fundamentação teórica, política e pedagógica. Políticas públicas ligadas à Educação Ambiental foram criadas, colocando em evidência a urgência de pesquisas (REIGOTA, 2007).

Fracalanza (2004, p. 56) e Fracalanza et al. (2005) consideram que, embora a pesquisa nesta área seja recente, “(...) a produção acadêmica e científica sobre essa temática no Brasil é grande e significativa”. Esses autores fazem referência a uma estimativa de pelo menos 800 trabalhos de investigação (dissertações e teses) produzidos em programas de pós-graduação no país, a maioria realizada a partir de 1990.

Porém, Megid Neto (2009), identifica no período de 1981 a 2008, 2.641 dissertações e teses defendidas no campo da Educação Ambiental, sendo 90% do total, dissertações de mestrado.

Dada a significativa produção de trabalhos científicos nessa área, se viu necessário um estudo sistemático dela, para se conhecer melhor suas perspectivas e tendências, favorecendo também a sua divulgação, surgem nesse contexto as pesquisas denominadas de “Estado da Arte” ou “Estado do Conhecimento”.

Segundo Ferreira (2002) essas pesquisas são inventários descritivos, cujo principal objetivo é fazer um panorama das pesquisas realizadas em torno de temas específicos. Além disso, “buscam inventariar, sistematizar e avaliar a produção em determinada área do conhecimento” permitindo a identificação desses trabalhos, obedecendo categorias e critérios específicos de acordo com o interesse do pesquisador. Tendo caráter de revisão bibliográfica, esse tipo de pesquisa permite “especulações futuras” e “iluminação de novos caminhos” para o campo da pesquisa que se pretende realizar (MEGID NETO, 2009, p. 98).

Desta forma, o atual estudo buscou identificar a contribuição da metodologia “Análise de Conteúdo” na área de Educação Ambiental nas dissertações e teses produzidas no Brasil. A relevância dessa pesquisa é justificada por possibilitar uma visão geral do que vem sendo produzido nesta área, permitindo aos pesquisadores acompanharem a evolução dessas pesquisas, bem como suas características e foco, além de identificar as lacunas que ainda precisam ser preenchidas.

1.1 A Educação Ambiental e o Processo Educativo

A partir da década de 1960 é aparentemente crescente a preocupação de diferentes setores da sociedade em relação aos impactos negativos provocados por atividades antrópicas no meio ambiente. Diversos têm sido os caminhos apontados como possibilidades de minimização ou de solução dos problemas decorrentes dos alarmantes níveis de alteração ambiental (CARVALHO et al., 2009).

Assim, a educação é um caminho reconhecido por todos como de grande significado na compreensão e na busca de soluções para os complexos e diversificados problemas relacionados com as alterações ambientais provocadas pelas atividades humanas. Com isso, pode-se estabelecer uma relação direta entre a solução de problemas ambientais e a educação (CARVALHO et al., 2009).

A articulação entre o meio ambiente e a educação se deve a vários motivos, dos quais, destaca-se a educação como um importante instrumento de humanização, socialização e direito social, que tem a possibilidade de “promover a liberdade ou a opressão, de transformar ou conservar a ordem socialmente estabelecida. Nesse sentido, embora não seja o único agente possível de mudança social, é um dentre outros processos onde essa potencialidade se apresenta” (LIMA, 1999, p. 2, ARANHA, 1989; BRANDÃO, 1995).

É neste contexto, em que se faz necessário a articulação entre o campo educacional e ambiental, que emerge a Educação Ambiental como um elemento fundamental para auxiliar na resolução de problemas relacionados as alterações ambientais provocadas pela ação humana, e que colocam em risco a continuidade da vida no planeta. Segundo Lima (2004, p. 206), a EA pode:

ser entendida como um instrumento libertador de mudança social e cultural que, juntamente com outras iniciativas políticas, sociais e econômicas, procura responder aos desafios postos pela crise socioambiental que vivenciamos.

No intuito de subsidiar as práticas de Educação Ambiental é que este trabalho foi produzido, posto que, por meio da análise de pesquisas elaboradas em Educação Ambiental há a possibilidade de uma compreensão do processo no qual a Educação Ambiental vem ocupando na esfera acadêmica e nos ambientes selecionados para a

aplicação da pesquisa, quer em termos ontológicos, epistemológicos, axiológicos e metodológicos (PAYNE, 2009).

1.2 A Análise de Conteúdo e a pesquisa na área de Educação

A Análise de Conteúdo é um instrumento de análise interpretativa e uma das técnicas de pesquisa mais antigas. Já a utilizavam em 1787 nos Estados Unidos e emergiu como método de estudo nas décadas de 1920 e 1930 do século passado com o desenvolvimento das Ciências Sociais, quando a Ciência clássica entrava em crise. Como se sabe, a atitude interpretativa faz parte do ser humano que deseja atingir o conhecimento (OLIVEIRA et al., 2003).

Assim, segundo Bardin (2004, p. 26) essa ferramenta pode ser considerada como:

Um conjunto de técnicas que permitem a exploração e análise das informações de uma pesquisa. É por meio da análise de conteúdo que é possível retirar informações contidas em um texto, interpretá-las podendo assim relacioná-las ao contexto em que se deu determinada produção (...) a intenção da Análise de Conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).

Godoy (1995) em seu texto “Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais” defende que a metodologia complexa da Análise de Conteúdo auxilia a organização e análise de todo o material obtido por meio de documentos, observações e entrevistas, não sendo esta uma tarefa fácil.

O objetivo final da Análise de Conteúdo é fornecer indicadores úteis aos objetivos da pesquisa. O pesquisador poderá, assim, interpretar os resultados obtidos relacionando-os ao próprio contexto de produção do documento e aos objetivos do indivíduo ou organização/instituição que o elaborou (OLIVEIRA et al., 2003).

De acordo com Bardin (2016), a análise de conteúdo é composta por três fases cronológicas:

1. A Pré-análise;
2. A exploração do material;
3. O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise corresponde à fase de tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais. Essa fase é caracterizada por cinco etapas: a leitura flutuante (1º Etapa), na qual ocorre o contato entre os documentos a serem analisados e o pesquisador, buscando a compreensão do material disponibilizado; a escolha do documento (2º Etapa) que consiste em selecionar o universo de documentos pertinentes a discussão da pesquisa; a formulação das hipóteses e objetivos (3º Etapa) que busca afirmar ou infirmar a assertiva encontrada no problema, com a finalidade de estabelecer um quadro teórico que forneça dados que serão utilizados para solucionar a questão; a referenciação dos índices e elaboração de indicadores (4º Etapa) que objetiva a construção de indicadores que serão utilizados para o estabelecimento das categorias de análise; a preparação do material (5º Etapa) que objetiva a facilitação do material de análise.

Em relação à segunda fase do método, referente à exploração do material, é um ponto crucial para o método, e corresponde a construção de categorias (rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos), a identificação das unidades de registro (unidade base do conteúdo) e de contexto (unidade para compreensão da unidade de registro), e a elaboração da enumeração (ligada a quantificação de termos). Esta fase é uma etapa vital para permitir as interpretações e inferências.

Vale a pena salientar que no atual trabalho, as categorias criadas se referem aos descritores presentes nas dissertações e teses analisadas pelos pesquisadores.

A terceira fase diz respeito ao tratamento dos resultados obtidos e interpretação. É nesta etapa que os resultados brutos são tratados de maneira que se tornam significativos e válidos, permitindo o condensamento e evidenciação das informações fornecidas pela análise.

Visto as etapas que compõem a metodologia mencionada, podemos dizer que nas pesquisadas voltadas para a Educação, a Análise de Conteúdo é um instrumento de grande utilidade nos estudos em que os dados coletados sejam resultados de entrevistas (diretivas ou não), questionários abertos, discursos ou documentos oficiais, textos literários, artigos de jornais, emissões de rádio e de televisão. Além disso, ela ajuda o educador a retirar do texto escrito seu conteúdo manifesto ou latente. Assim, é no momento de interpretar os dados que se dá o entrelaçamento da pesquisa em Educação e a Análise de Conteúdo (OLIVEIRA et al., 2003). O autor ainda afirma que:

Por esta abrangência metodológica, a análise de conteúdo é também uma das técnicas mais utilizadas, ajudando o pesquisador, seja ele mestrando, doutorando, professor universitário, participante de

programas de iniciação científica a identificar a significação do texto que está se analisando (OLIVEIRA et al., 2003, p. 5).

Dada a grande importância da ferramenta metodológica Análise de Conteúdo para as pesquisas na área de Educação e conseqüentemente de EA, o presente trabalho tem por objetivo realizar um levantamento das dissertações e teses que apresentam como ferramenta a Análise de Conteúdo, na área de EA.

METODOLOGIA

Primeiramente foi feito um mapeamento a partir do banco de dados EArte - Estado da Arte da Pesquisa em Educação Ambiental no Brasil - que tem por objetivo a construção de um acervo de dissertações e teses sobre EA brasileiras e a realização de estudos sobre a produção acadêmica, contando hoje com 2110 trabalhos catalogados. O projeto, conta ainda com professores e alunos da Unesp - Rio Claro, UNICAMP – Campinas e USP – Ribeirão Preto e está disponível on-line no endereço: www.earte.net

Para a realização do mapeamento sobre o tema foi utilizada a palavra-chave “análise de conteúdo” no campo denominado “qualquer campo” que tem como finalidade pesquisar o termo em todo o texto disponível.

O banco de dados EArte não fornece o trabalho na íntegra, mas traz algumas informações relevantes para a caracterização dos mesmos. Para isto, a equipe utilizou-se da Ficha de Classificação elaborada no contexto do projeto de pesquisa “A Educação Ambiental no Brasil análise da produção acadêmica (teses e dissertações)” para classificar os trabalhos no banco de dados. Assim, os critérios de Classificação, bem como, os descritores para classificação de cada um dos itens, se encontram em disponíveis no site <<http://www.earte.net/>>. Os descritores para a classificação das dissertações e teses são os seguintes: Nomes do autor e do orientador, Título, Grau de titulação acadêmica (doutorado ou mestrado), Nomes da instituição de ensino e do programa de pós-graduação, Palavras-chave, Links (onde o trabalho está disponível), Resumo e algumas classificações, tais como: Contexto Educacional (contexto não escolar, contexto escolar ou abordagem genérica do contexto educacional), Área curricular e Temas de estudo, dentre outros.

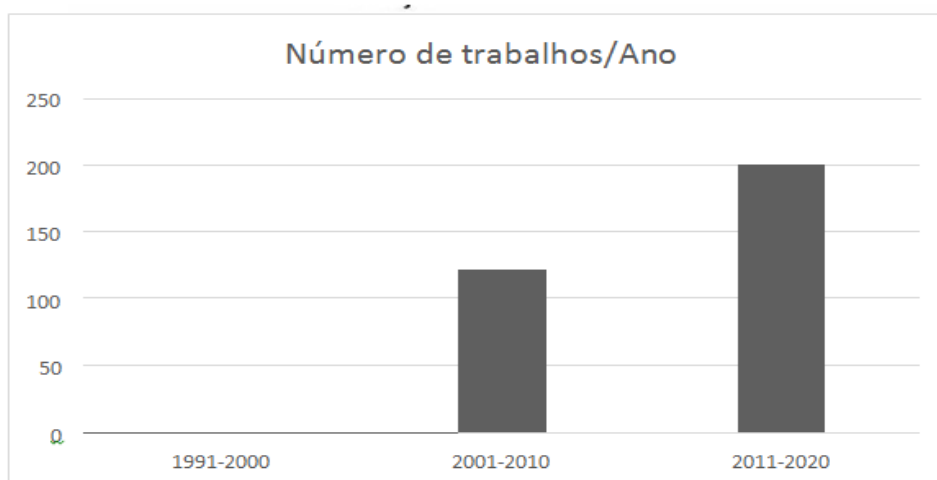
RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram identificadas no banco de dados do EArte, através dos critérios estabelecidos nesse trabalho, 329 dissertações e teses de EA que possuem como metodologia de pesquisa a Análise de Conteúdo, o a cita no trabalho, entre os anos de 1991 a 2020. Há de se observar que não foram delimitados os anos dos trabalhos e sim mapeadas todas as dissertações e teses que apareceram com a referida palavra-chave, sendo que o primeiro ano em que apareceu um trabalho com essa característica foi 1991 e o último ano 2016 visto que os quatro últimos anos podem não estar atualizados no Banco EArte.

Na década de 1990 e nos dois primeiros anos dos anos 2000, a produção ficou em torno entre uma a duas dissertações e/ou teses que utilizavam o tipo de metodologia investigada. Porém, ao longo dos anos 2000 esse número foi crescendo e houve um pico de produção no ano de 2008 (Fig. 1). Acredita-se que o fato que gerou esse pico foi porque 2008 é um ano posterior às publicações dos relatórios do *Intergovernmental Panel on Climate Change* (IPCC), o que levou as pessoas quererem investigar mais sobre fatores ambientais e pela metodologia da Análise de Conteúdo ser uma ferramenta comum nos trabalhos de EA, sua utilização aumentou.

Observa-se também que com o passar dos anos aumenta a quantidade de dissertações e teses, mas principalmente de dissertações. Esse aumento pode ser pelo fato do aumento de interesse pela área da EA, sendo que, como já observado, a Análise de Conteúdo é muito presente como metodologia de pesquisa.

Figura 1 - Evolução da produção das dissertações e teses de EA, de 1991 a 2020, identificadas no banco de dissertações e teses do EArte, que possuem como ferramenta de pesquisa a Análise de Conteúdo.



Fonte: Autoria própria, 2020.

Após identificar os anos de produção destes trabalhos, também foi possível agrupar outras informações importantes para a caracterização dos trabalhos, como o tipo de titulação do autor. Das pesquisas que constituem o corpus documental, 10,6% correspondem a teses de doutorado e 89,4% a dissertações de mestrado (Tab. 1).

Tabela 1 - Distribuição, de acordo com o grau de titulação acadêmica, das teses e dissertações de EA, produzidas de 1991 a 2020, identificadas no banco de dados EArte, que tem como ferramenta de análise de pesquisa a Análise de Conteúdo.

TITULAÇÃO	QUANTIDADE	PORCENTAGEM
Mestrado	289	88%
Doutorado	39	11%

Fonte: Autoria própria, 2020.

O número de teses de doutorado ainda é pequeno (11% da produção) comparado ao número de dissertações de mestrado (88% da produção), dado que se aproxima daquele publicado por Fracalanza et al. (2005), ou seja, 8,3% em relação ao número de teses. Nesse sentido, nas tentativas de levantamento de números de teses e dissertações em EA, parece-nos pertinente levar em conta o alerta proposto por Fracalanza et al. (2005), no que diz respeito a usuais dificuldades de acesso à produção acadêmica de maneira geral, considerando a pequena circulação dos trabalhos.

Outra classificação apresentada é a de que tipo de contexto educacional o trabalho apresenta, dentre eles: contexto escolar, contexto não escolar, contexto escolar e contexto não escolar, abordagem genérica ou dados insuficientes para a classificação.

Segundo Megid Neto (2009) o a pesquisa no contexto escolar é quando ela envolve estudos ou ações relativas a um ou mais níveis escolares; contexto não escolar, quando a pesquisa lida com ações ou estudos de educação ambiental em espaços não formais de ensino e abordagem genérica, quando a pesquisa não trata explicitamente da educação ambiental no contexto escolar ou não escolar.

Assim, as informações obtidas foi que a maioria dos trabalhos apresenta como contexto educacional o contexto escolar, ou seja, dá o enfoque para a escola em todos os níveis de ensino, sendo 198 dos 329 trabalhos mapeados. Outros 95 trabalhos apresentavam como contexto educacional o contexto não escolar, e 5 trouxeram os dois contextos; 8 trabalhos apresentavam uma abordagem genérica e 23 trabalhos apresentavam dados insuficientes para classificação ou não estavam classificados no banco de dados. Observa-se então a importância que o contexto escolar tem para as pesquisas em EA, tendo como ferramenta metodológica a Análise de Conteúdo (Tab. 2).

Tabela 2 - Contexto Educacional presente nos trabalhos analisados e a quantidade referente a cada contexto.

CONTEXTO EDUCACIONAL	Nº DE TRABALHOS
Contexto Escolar	198
Contexto Não Escolar	95
Contexto Escolar e Contexto Não Escolar	5
Abordagem Genérica do contexto educacional	8
Dados insuficientes para classificação	23

Fonte: Autoria própria, 2020.

Os trabalhos que tiveram o contexto escolar presente foram divididos nos seguintes temas de estudo: Concepções/Representações/ Percepções do Formador em EA; Concepções/Representações/ Percepções do Aprendiz em EA; Trabalho e Formação de Professores/Agentes; Currículos, Programas e Projetos; Recursos

Didáticos; Conteúdos e Métodos; Linguagens/Comunicação/Cognição; Políticas Públicas e alguns possuíam dados insuficientes para classificação.

Os trabalhos que tiveram o contexto escolar presente foram divididos nos seguintes temas apresentados pela tabela abaixo (Tab. 3) que também apresenta o número de vezes que esses temas apareceram.

Tabela 3 - apresenta o número de vezes que esses temas apareceram dentre os trabalhos sobre o contexto escolar.

TEMAS DE ESTUDO	Nº DE VEZES QUE O TEMA APARECE
Trabalho e Formação de Professores/Agentes de EA	26
Currículos, Programas e Projetos	33
Concepções/Representações/ Percepções do Formador em EA	32
Recursos Didáticos	21
Concepções/Representações/ Percepções do Aprendiz em EA	26
Conteúdos e Métodos	6
Dados insuficientes para classificação	180
Linguagens/Comunicação/Cognição	1
Políticas públicas	4

Fonte: Autoria própria, 2020.

Com esse levantamento, percebe-se que o tema que mais aparece nos trabalhos sobre contexto escolar é o “Trabalho e Formação de Professores/Agentes de EA”, ou seja, se investe mais em pesquisas com esse recorte, quando o assunto é o contexto escolar na área de EA e tem como ferramenta a Análise de Conteúdo. Outros temas que também se apresentam com números relevantes são “Currículos, Programas e Projetos” e “Concepções/Representações/ Percepções do Formador em EA”, seguidos pelos temas “Concepções/Representações/ Percepções do Aprendiz em EA” e “Recursos Didáticos” sendo muito importantes, pois contribuem na relação do processo educativo e EA. O alto número de trabalhos não classificados se deve ao fato de que o banco de teses e dissertações somente disponibiliza essa classificação para trabalhos até o ano de 2012.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o aumento significativo das dissertações e teses em EA que apresentam a Análise de Conteúdo ao longo dos anos, pode-se observar o crescimento da importância das pesquisas nessa área e também o aumento da utilização da Análise de Conteúdo como metodologia de pesquisa. Isso se dá, pois a Análise de Conteúdo, como já dito anteriormente, é muito utilizada principalmente na área de Educação. Nesse âmbito são realizadas muitas pesquisas de natureza qualitativa que procura analisar entrevistas, documentos, materiais didáticos, entre outros.

Outra classificação observada foi em que contexto pertenciam os trabalhos sendo que a maioria tem como enfoque o contexto escolar. O contexto não escolar aparece com praticamente metade dos trabalhos que apresentam o contexto escolar.

Dentre os trabalhos que tinham como foco o contexto escolar, procuramos analisar quais os recortes feitos e o tema “Trabalho e Formação de Professores/Agentes” foi o que mais apresentou trabalhos, seguidos pelos temas “Currículos, Programas e Projetos”, “Concepções/Representações/ Percepções do Formador em EA”, “Recursos Didáticos”, “Concepções/Representações/ Percepções do Aprendiz em EA”, entre outros menos relevantes, porque apresentam menos número de trabalhos.

Através dos resultados, percebe-se que os trabalhos investigam tanto o contexto escolar como o não escolar, mostrando que a pesquisa em EA demonstra interesse em ambos os contextos, porém o contexto escolar apresenta um número relativamente maior de resultados. Em relação ao tema de estudo a maioria destes trabalhos voltam-se para o Trabalho e Formação de Professores e Agentes em EA, sendo que estes trabalhos investigam a formação inicial de professores para atuação em EA, nos âmbitos dos Cursos de Licenciaturas ou Ensino Médio com a antiga modalidade magistério; estudos de avaliação ou propostas de reformulação de cursos de formação inicial de professores; estudos voltados para a formação continuada ou permanente dos professores ou de outros profissionais para atuarem em EA; descrição e avaliação da prática pedagógica em processos de formação em serviço; estudo das condições de produção do trabalho e do desenvolvimento de práticas pedagógicas do formador em EA e de sua identidade profissional.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. A. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 1989, 214 p.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70. 2004.

BITAR, A. L. **Pesquisa em educação Ambiental**: A atividade de campo em teses e dissertações. 170 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação)-Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2010.

BRANDÃO, C. R.. **Em campo aberto**. São Paulo: Cortez, 1995, 229 p.

CARVALHO, I. C. M. Educação Ambiental e Movimentos Sociais: elementos para uma história política do campo ambiental. **EDUCAÇÃO: Teoria e Prática**. vol. 9, nº 16, jan.-jun.-2001 e nº 17, jul-dez - 2001, p. 46-56.

CARVALHO, L. M.; TOMAZELLO, M. G. C.; OLIVEIRA, H. T. Pesquisa em Educação Ambiental: panorama da produção brasileira e alguns de seus dilemas. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 77, p. 13-27, jan./abr. 2009.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, v. 2, n. 79, p. 257-282, ago. 2002.

FRACALANZA, H. As pesquisas sobre educação ambiental no Brasil e as escolas: alguns comentários preliminares. In: **TAGLIEBER, J.E.; GUERRA, A.F.S. (Org.). Pesquisa em educação ambiental: pensamentos e reflexões de pesquisadores em educação ambiental**. Pelotas: Universitária, 2004.

FRACALANZA, H. et al. A educação ambiental no Brasil: panorama inicial da produção acadêmica. In: **ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 5., 2005, Bauru**. Anais... Bauru: ABRAPEC, 2005. (CD-ROM).

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa – tipos fundamentais. **RAE – Revista de Administração de empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GONZÁLEZ-GAUDIANO, E.; LORENZETTI, L. Investigação em educação ambiental

na América latina: mapeando tendências. **Educação em Revista**. v. 25. n.03. Belo Horizonte, dez. 2009, p.191-211.

GRANDINO, D. R.; TOMAZELLO, M.G.C. **A pesquisa em educação ambiental no Brasil**: período 2002-2005. Piracicaba: UNIMEP, 2007. (Relatório científico de pesquisa/iniciação científica).

LIMA, G. F. C. "Questão ambiental e educação: contribuições para o debate". **Ambiente & Sociedade**, NEPAM/UNICAMP, Campinas, ano II, nº 5, 135-153, 1999.

LIMA, G.F.C. Educação, emancipação e sustentabilidade: em defesa de uma pedagogia libertadora para a Educação Ambiental. *In*: LAYRARGUES, P.P. (Coord.). **Identidades da Educação Ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente – Diretoria de Educação Ambiental, Edições MMA, 2004, p.85-111


LORENZETTI, L. e DELIZOICOV, D. A produção brasileira acadêmica em Educação Ambiental. *In*: **V Congresso Europeu CEISAL de latinoamericanistas**, 2007, Bruxelas. Disponível em: <<http://www.reseau-amerique-latine.fr/ceisal-bruxelles/CyT-MA/CyT-MA-2-Lorenzetti.pdf>> Acesso: 26 Abr. 2015.

OLIVEIRA, E. et al. Análise de Conteúdo e Pesquisa na Área de Educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.9, p.11-27, maio/ago., 2003.

PAYNE, P. G. Framing Research: Conceptualization, Contextualization, Representation and Legitimization. *In*: **Pesquisa em Educação Ambiental**, vol. 4, n. 2, 2009, pp. 49-77.

REIGOTA, M. Estado da arte da pesquisa em educação ambiental no Brasil. **Pesquisa em Educação Ambiental**, São Carlos, v. 2, n. 1, p. 33-65, 2007.

RINK, J. Análise da produção acadêmica apresentadas nos Encontros de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA). 2009. 207 p. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2009.



TOMAZELLO, M. G. C. Reflexões acerca das dissertações e teses brasileiras em educação ambiental do período 1987-2001. **Enseñanza de las Ciencias**, Barcelona, v. 23, n. extra, p. 1-6, 2005.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO COMPLEXO DA MARÉ: SUAS METAS E SEUS DESAFIOS

Sidney Mendonça da Silva Junior¹

RESUMO

Este trabalho tem como ponto principal, propor um debate sobre como podem ser os efeitos da educação ambiental no ensino público e como ela poder impactar nas ações dos estudantes residentes no Complexo da Maré, zona norte do Rio de Janeiro. Desta forma foi possível concluir que, verificando a necessidade de proteção ao meio ambiente e conservação dos recursos naturais, são propostas inúmeras políticas e legislações sobre a conservação ambiental que estimulam a coleta seletiva, a consequente reciclagem de resíduos sólidos e a redução na emissão de dejetos. Estas alternativas no campo ambiental encontram nas escolas um local propício de atuação, objetivando estimular nos jovens, a importância do meio ambiente e incrementar as ações de preservação que podem ser trabalhadas além dos muros da escola, todavia, as ações que tangem uma educação sustentável precisam ser um meio de construção de uma sociedade consciente e ambientalmente responsável, promovendo um equilíbrio ambiental cada vez mais presente no cotidiano. Reunindo informações teóricas e práticas, foi possível verificar que as ações de educação ambiental possibilitam um elevado alcance social de seus principais conceitos, trabalhando na formação de novos profissionais e, principalmente de cidadãos ambientalmente responsáveis, comprometidos com a preservação dos recursos naturais, utilizá-los com crescente responsabilidade e racionalidade e, principalmente, aptos a viver de maneira mais sustentável, capazes de promover ações mais efetivas que abordem a temática ambiental. A escolha deste tema é justificado pela sua atual relevância além da possibilidade de contribuir para o ambiente acadêmico. O método de pesquisa tem natureza qualitativa, com abordagem exploratória e pesquisa do tipo bibliográfica aliada à pesquisa de campo.

Palavras-chave: Educação ambiental. Comunidades carentes. Ensino público. Complexo da Maré

INTRODUÇÃO

Nos dias atuais a sociedade sente os efeitos provocados pela degradação que o meio ambiente vem sofrendo por conta das ações do ser humano há séculos.

A educação ambiental surge então como resposta à preocupação da sociedade às crises ambientais.

No Brasil a educação ambiental tornou-se lei em 27 de Abril de 1999, pela Lei N°

¹Instituição e Email

9.795 – Lei da Educação Ambiental, onde em seu Art. 2º afirma:

Art.2º 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 .

É importante lembrar que o Brasil é o único país da América Latina que possui uma política nacional específica para a Educação Ambiental.

A referida Lei em seu artigo 9º determina que a EA deva estar presente e ser desenvolvida no âmbito dos currículos das instituições de ensino público e privado, englobando:

- I – educação básica:
 - a. educação infantil;
 - b. ensino fundamental e
 - c. ensino médio
- II – educação superior; III – educação especial;
- IV – educação profissional;
- V – educação para jovens e adultos.

Segundo Dias (2004) utiliza-se a expressão “educação ambiental” desde os anos 70, surgindo, a partir de então, acontecimentos que solidificaram tais questões, como a Conferência de Estocolmo em 1972, a Conferência Rio-92 em 1992, realizada no Rio de Janeiro, que estabeleceu a Agenda 21, que foi um plano de ação para o século XXI visando a sustentabilidade da vida na terra, entre outros. O autor define educação ambiental como sendo:

Processo permanente no qual os indivíduos e a comunidade tomam consciência do seu meio ambiente e adquirem novos conhecimentos, valores, habilidades, experiências e determinação que os tornam aptos a agir e resolver problemas ambientais, presentes e futuros (Dias, 2004, p. 523)”

O processo educativo proposto pela educação ambiental objetiva à formação de sujeitos capazes de compreender a sua realidade e agir nela de forma consciente. Sendo assim, o ambiente escolar é um local de amplas possibilidades para a difusão dos saberes necessários para o desenvolvimento do indivíduo em seu meio social .Tal afirmação ganha robustez na obra de Candau (2008),afirmando que a escola tal conhecemos hoje, é uma construção recente, com as incumbências de socializar os saberes construídos socialmente e formar o indivíduo para a cidadania. Tal enfoque no aspecto da formação cidadã, é respaldada na concepção de Berté (2004), que defende a apresentação do processo educativo como uma possibilidade de alteração do quadro ambiental, isto é, o processo educativo como agente de transformação.

Tendo por base tais fatores, surge a inquietação de como a educação ambiental no meio escolar, poderá contribuir para o aprimoramento da consciência ambiental na cidade de

Nilópolis. Nesta pesquisa serão explicitadas os agentes facilitadores para uma maior significação da educação ambiental na vida do discente, inicialmente à luz do pensamento de Milton Santos, pois sua obra fornece subsídios para fundamentar a relação entre escola e meio ambiente, com uma visão crítica sobre o tema. Posteriormente, a partir do pensamento de Paulo Freire, pois sua obra oferece uma extensa análise que vai além do ambiente escolar, ocorrendo uma análise da transformação que a escola é capaz de provocar no meio social. A presente investigação também utilizou as obras de Moacir Gadotti como referencial teórico, pelo fato de suas obras apresentarem reflexões consistentes à respeito não apenas da Educação Ambiental, mas do processo educativo em sua totalidade.

Analisar como a EA pode exercer influência nos alunos das escolas pesquisadas, visando a proposição de melhorias no processo ensino e aprendizagem no que tange a Educação Ambiental. Tem como objetivo específico analisar como se procede a aquisição de conhecimentos sobre a temática ambiental nas duas escolas da rede municipal do Rio de Janeiro, situadas no Complexo da Maré e as consequências que este processo pode gerar.

METODOLOGIA

Na presente pesquisa a coleta de dados foi obtida por meio dos seguintes procedimentos: a escolha das instituições escolares, o perfil do alunos que responderão ao questionário, buscando os mais diferentes níveis de compreensão que os entrevistados tem a respeito da educação ambiental. Desta forma, a pesquisa de campo será realizada com 40 alunos do 9º ano do ensino fundamental de duas escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro, durante o quarto bimestre do ano letivo de 2019 . A faixa etária dos alunos foi variável entre 12 e 15 anos.

RESULTADOS

PROCEDIMENTOS

Para a pesquisa empreendida nesse trabalho foi eleita a pesquisa de campo , que como explica Fonseca (2002), é caracterizada por investigações que, além de apresentarem a pesquisa bibliográfica ou documental, apresenta também uma coleta de dados a fim de ouvir pessoas, atribuindo-se de recursos de distintos de pesquisa para coleta de dados.

PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Nesse caso foi eleito procedimento de pesquisa com survey, que segundo Santos (1999) consiste em uma modalidade que permite a busca de informações de maneira direta com o grupo de interesse, tratando diretamente sobre as informações que se deseja obter. A pesquisa com survey pode ser referenciada como a obtenção de dados e informações acerca de características e opiniões de determinados grupos, que são indicados enquanto representantes de uma população-alvo, cuja ferramenta de pesquisa é um questionário. Fonseca (2002) explica que esse tipo de pesquisa torna o entrevistado não identificável, o que faz do sigilo um elemento assegurado.

Segundo Mayring (2004) as técnicas de análise de dados qualitativos servem como contribuição para a interpretação de questões abertas ou mesmo de textos, o que ocorrerá por meio de uma descrição objetiva, sistemática e qualitativa de seu conteúdo.

Na última parte do trabalho, foram aplicadas três questões centrais que envolvem a temática educação ambiental e sua presença na escola pública de pequenas e posteriormente será feito um balanço geral sobre as respostas alcançadas com os entrevistados.

As escolas pesquisadas situam-se no Complexo da Maré e ficam 8 km de distância entre si. Houve o compromisso do anonimato por parte do pesquisador, por isso as escolas não serão identificadas nominalmente.

Perfil da escola A

Pelos dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação, apresenta um total de 527 alunos, todos no segundo segmento do ensino fundamental. Sua estrutura física possui refrigeração nas salas, laboratórios de informática em pleno funcionamento, quadra coberta para atividades de educação física e projetos extracurriculares. Seu aspecto ambiental é caracterizado pela limpeza nas suas dependências, pelas atividades constantes na horta escolar e pelo zelo que a comunidade escolar tem pelo seu espaço.

Perfil da escola B

Pelos dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação, apresenta um total de 592 alunos, todos no segundo segmento do ensino fundamental. Seu aspecto físico é

caracterizado pela refrigeração precária nas salas de aula, laboratório de informática desativado e uma quadra improvisada. No que tange os aspectos ambientais, verificou-se lixo espalhado em suas dependências, cadeiras quebradas com chicletes grudados e paredes rabiscadas. Apesar dos frequentes trabalhos de conscientização realizados junto aos alunos, os danos são visíveis.

Desta forma, a presente pesquisa investigará a causa da discrepância de como as escolas pesquisadas lidam com a Educação Ambiental, pois ambas são da mesma rede de ensino e com alunos da mesma faixa etária.

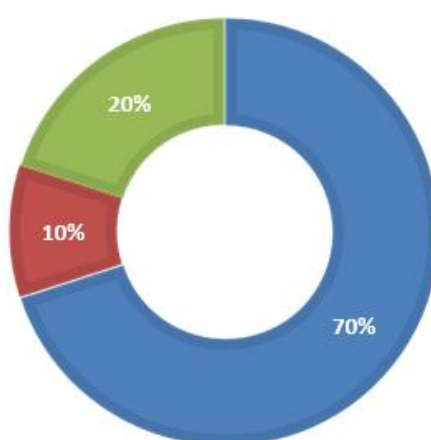
Os questionários abaixo terão a função de auxiliar na busca de uma resposta aos questionamentos investigativos.

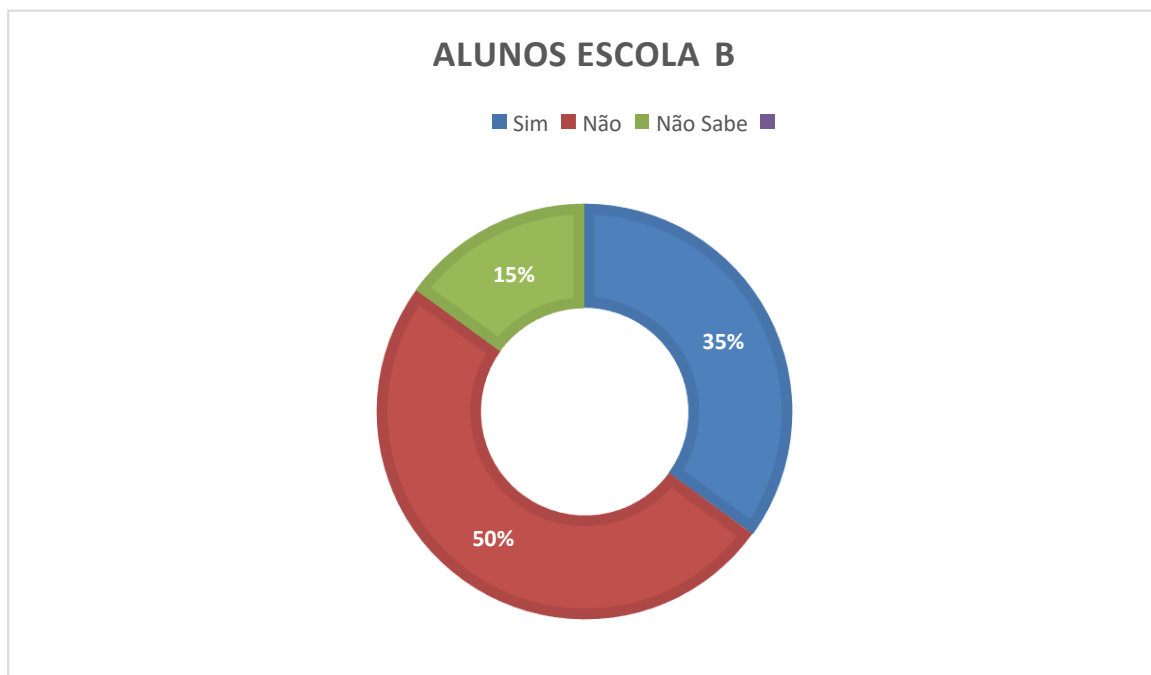
BLOCO I-ALUNOS (ESCOLA A)

Como já dito, foram entrevistados 40 alunos 9º ano que cursam o 9º da rede municipal do Rio de Janeiro que residem e estudam no Complexo da Maré (20 de cada escola), com faixa etária variável entre 13 e 16 anos e a escolha por alunos do 9º ano é justificada pelo fato de os mesmos estarem encerrando um ciclo em suas respectivas trajetórias e possivelmente estarem solidificando seus conceitos em Educação Ambiental. A primeira questão aplicada a esses alunos foi se acreditam que a educação ambiental pode modificar suas práticas cotidianas, as respostas foram:

ALUNOS ESCOLA A

■ Sim ■ Não ■ Não Sabe ■





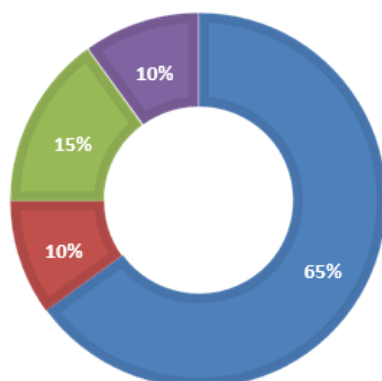
As respostas acima demonstram que na Escola A, o predomínio daqueles que acreditam na Educação Ambiental como fator modificador das práticas ambientais, podemos verificar que na escola existe um número considerável de alunos que negaram tal afirmativa ou que não souberam responder na escola B.

Na questão seguinte, foi questionado aos alunos, em sua opinião, quem seria o principal responsável pelos problemas ambientais no local onde moram, as respostas foram:



ALUNOS ESCOLA B

■ Governantes ■ População ■ Ambos ■ Não Sei

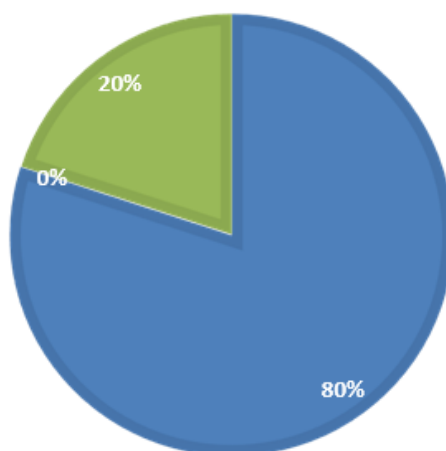


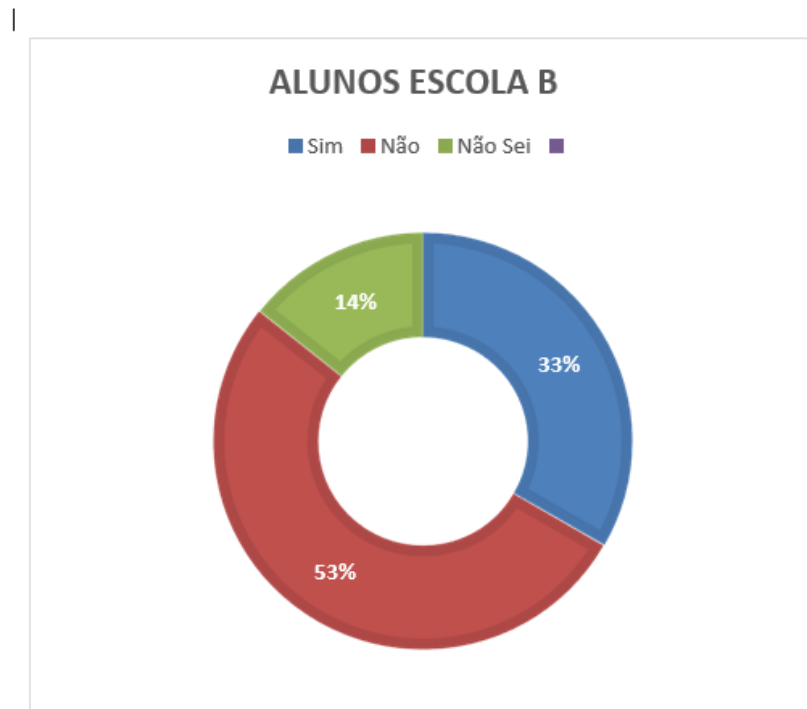
As respostas mostram o quão é divergente o conceito de responsabilidade entre os alunos das escolas pesquisadas, pois enquanto os alunos da Escola A predomina o conceito de responsabilidade coletiva na construção de um meio ambiente saudável na comunidade, os alunos da Escola B acreditam em sua ampla maioria, na responsabilidade exclusiva do poder público na oferta de um meio ambiente equilibrado.

A próxima pergunta questiona aos alunos se eles sentem-se valorizados por seus professores e por sua escola:

ALUNOS ESCOLA A

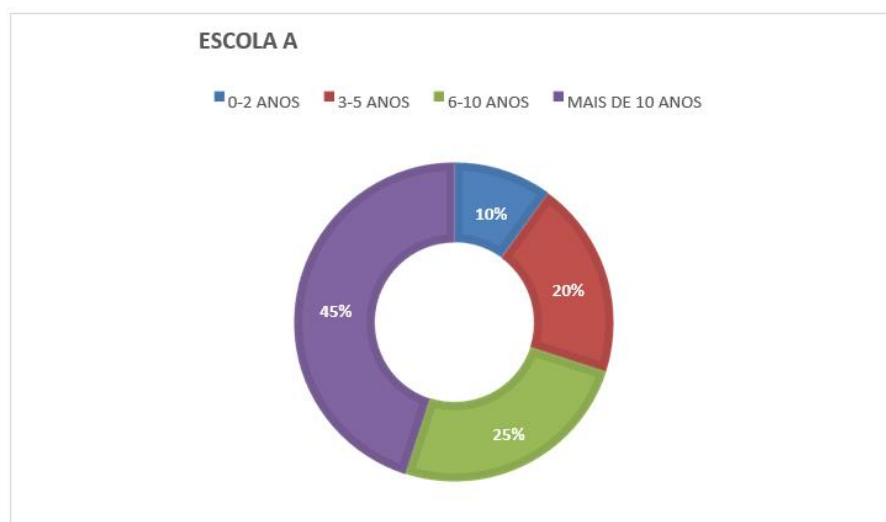
■ Sim ■ Não ■ Não sabe ■

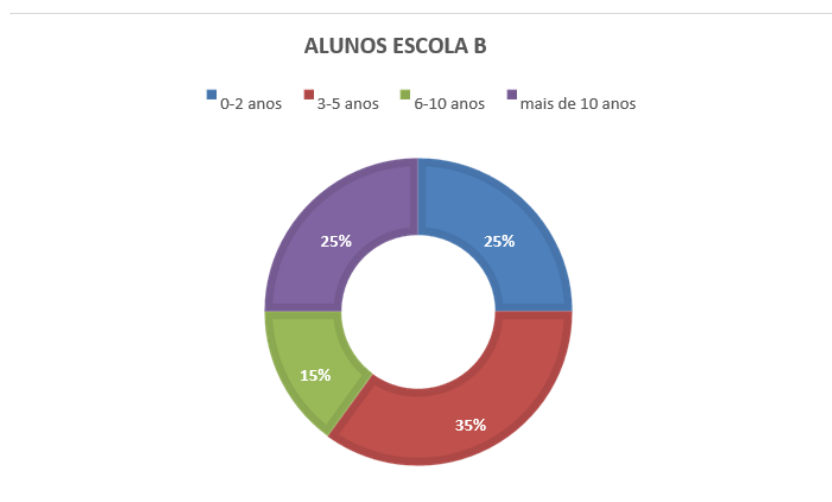




As respostas acima demonstram novamente a grande divergência nas respostas fornecidas, pois os alunos tem visões opostas no que tange o acolhimento que os mesmos recebem em suas escolas.

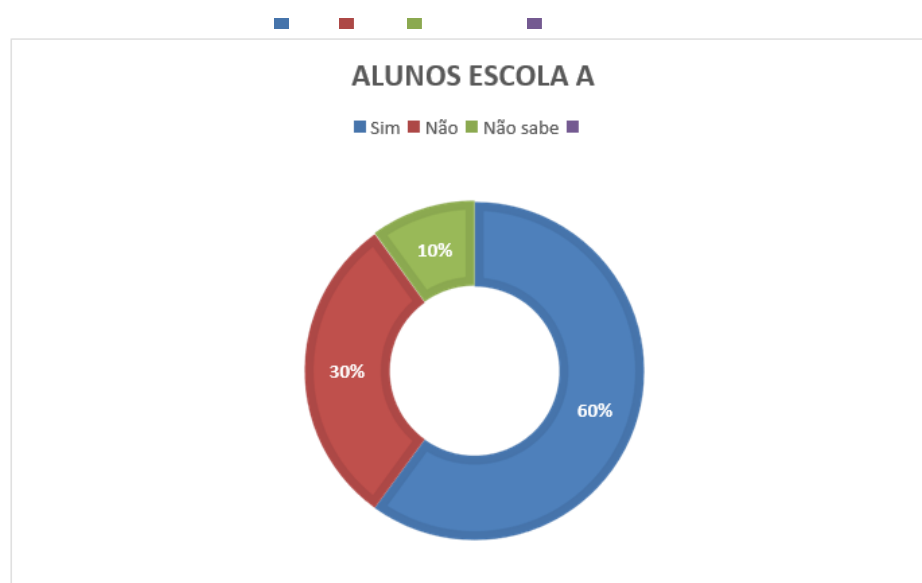
Na próxima questão feita ao bloco de alunos, perguntou-se o tempo de moradia deles no Complexo da Maré. As respostas à questão foram:

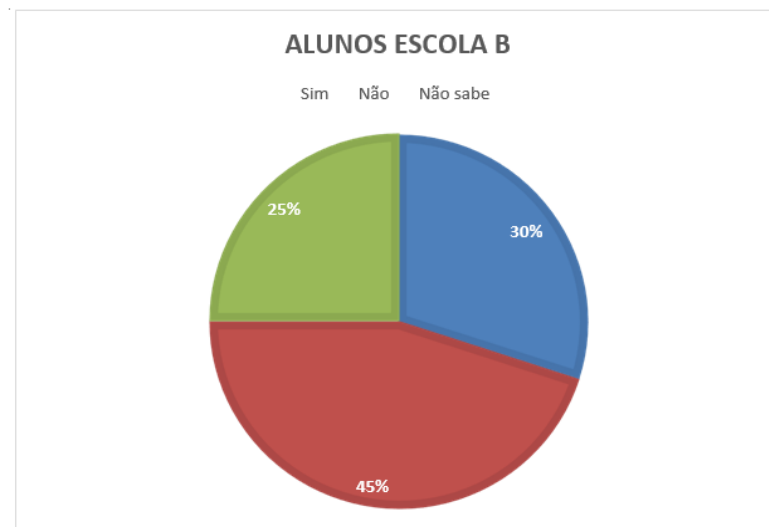




Observa-se que a escola A possui a maior parte de seus alunos que sempre moraram na comunidade ou residem há muito tempo, na escola B ocorre o predomínio de alunos que são residentes recentes.

Outra questão é perguntar aos alunos sobre o seu sentimento em relação à cidade. A pergunta foi: Você tem orgulho de viver na Maré?





Sobre esta pergunta ocorre um processo inversamente proporcional nas respostas dadas, observa-se que na escola A o sentimento positivo em relação ao Complexo da Maré é muito elevado, enquanto que na escola B, tal sentimento é muito reduzido.

DISCUSSÃO

COMPLEXO DA MARÉ: SUAS ORIGENS E SEUS ASPECTOS FÍSICOS

De acordo com o Censo Maré(2019), O Complexo da Maré possui uma área total de 426 , 88 hectares e uma população de 139 mil habitantes. Se fosse um município, o Complexo da Maré seria o 21º mais populoso entre os 92 municípios fluminenses. Seu território é cercado pelas principais vias expressas do Rio de Janeiro, que são a Linha Vermelha e a Avenida Brasil. Outra característica é ser margeada pela Baía de Guanabara e estar próxima do Aeroporto Internacional Tom Jobim.

O Complexo da Maré é formado por um conjunto de 16 favelas: Morro do Timbau, Baixa do Sapateiro, Salsa e Merengue, Vila do João, Nova Maré, Roquete Pinto, Praia de Ramos, Parque União, Nova Holanda, Rubens Vaz, Conjunto Esperança, Parque Maré, Marcílio Dias, Conjunto Pinheiros e Bento Ribeiro Dantas.

Tamanho extensão está relacionada com as suas origens, Romão(2002) afirma que a história da Maré pode ser melhor identificada com a abertura da Avenida Brasil em 1946, que facilitou os fluxos de migrantes oriundos principalmente do Nordeste brasileiro. Este fluxo de chegada dos nordestinos continua como um traço marcante. De acordo com o Censo

Maré(2019), 1 em cada 4 moradores do Complexo nasceu na Região Nordeste , com predomínio de paraibanos e cearenses.

Segundo Teodosio(2006), a construção das habitações em áreas alagadiças foi o símbolo dessa ocupação, pois as encostas e áreas alagadiças que eram mais próximas ao centro urbano e às indústrias.

O COMPLEXO DA MARÉ E SEUS PROBLEMAS AMBIENTAIS.

O Complexo da Maré é um exemplo de como um crescimento urbano desordenado é um agente de ampliação dos problemas ambientais. Abaixo haverá menção sobre tais problemas e sua contextualização dentro da realidade desta comunidade.

SANEAMENTO BÁSICO

De acordo com a Lei Nacional do Saneamento Básico(2007), o saneamento básico é definido pelas “ infraestruturas e instalações de coleta,transportes , tratamento e disposição final adequados dos esgotos sanitários, desde as ligações prediais, até o seu lançamento final no meio ambiente”. Apesar da previsão legal, o saneamento básico não algo comum na Comunidade da Maré, pois seu esgoto é despejado na Baía de Guanabara.

DISPOSIÇÃO DOS RESÍDUOS SÓLIDOS

De acordo com o Censo Maré(2019), 26% das residências da Maré não possuem coleta de lixo, portanto, é comum encontrar resíduos sólidos provenientes do Complexo da Maré descartados na Baía de Guanabara. Tal processo é altamente danoso à própria população deste complexo de favelas , pois as fortes chuvas aumentam os níveis da Baía de Guanabara e o lixo descartado retorna às moradias.

POLUIÇÃO SONORA

A poluição sonora afeta significativamente o cotidiano dos moradores. Ibama (2003), este tipo de poluição pode ser definido como um conjunto de ruídos manifestados ao mesmo tempo em um ambiente qualquer. Durante o processo de observação, foi verificado que os ruídos excessivos são provenientes do trânsito presente nas vias expressas nas cercanias da

comunidade e pela falta de cumprimento da legislação sobre o tema por parte considerável dos moradores.

Apesar de existirem leis acerca deste tema nas três esferas de poder (municipal, estadual e federal), a aplicabilidade destas leis é inviável nesta área tradicionalmente negligenciada pelo autoridade pública, sendo assim, não é observada uma ação fiscalizatória por parte das autoridades públicas.

O COMPLEXO DA MARÉ E SUA REDE ESCOLAR

De acordo com o Censo Maré (2019), o conjunto de favelas possui 44 escolas públicas que oferecem da creche ao ensino médio. Este número mostra que dobrou o número de instituições públicas de ensino em relação ao Censo Maré de 2013, o crescimento da rede pública é muito benéfica para a população do local, na concepção de Gadotti(2008, p. 91), “ *a escola pública é a escola da maioria , das periferias, dos cidadãos que só podem contar com ela*”. A rotina das escolas deste complexo é seriamente afetada pelos confrontos armados entre diferentes grupos criminosos e destes grupos com a polícia. Segundo a Redes da Maré, as escolas ficaram fechadas durante 35 dias letivos durante o ano de 2017 (ano do último levantamento).

O Censo Maré (2019) também aponta para outro aspecto que afeta a aprendizagem para os estudantes residentes no local, que é o pequeno capital educacional da maioria das famílias locais, o que dificulta o apoio pedagógico às crianças e adolescentes.

Sobre a distribuição dos alunos entre o ensino público e privado , o Censo Maré (2019) aponta que mais de 90% dos estudantes moram neste complexo , cursam os ensinos fundamental e médio na escola pública. Mediante tal realidade , estudar a realidade das escolas públicas e propor alternativas por meio das análises , é fundamental para promover uma ação efetiva do processo ensino aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que a educação ambiental é voltada para a formação de novos hábitos culturais, sociais e econômicos, pois, somente assim o indivíduo estará educado para fins de buscar a sustentabilidade ambiental. A educação ambiental lida com questões e problemas ambientais para fins de encontrar soluções sustentáveis.

A Educação Ambiental deve ser destacada por ser uma ação que consiste em propiciar

às pessoas uma compreensão crítica e global do ambiente, para elucidar valores e desenvolver atitudes que lhes permitam adotar uma posição consciente e participativa a respeito das questões relacionadas com a conservação e a adequada utilização dos recursos naturais deve ter como objetivos a melhoria da qualidade de vida e a eliminação da pobreza extrema e do consumismo desenfreado.

A educação ambiental desenvolve como resposta à preocupação da sociedade às crises ambientais. O processo educativo oferecido pela educação ambiental objetiva à formação de sujeitos aptos a compreender a sua realidade e agir nela de forma consciente. Sendo assim, o ambiente escolar é um local de amplas possibilidades para a difusão dos saberes necessários para o desenvolvimento do indivíduo em seu meio social.

Durante a presente pesquisa, as respostas discrepantes obtidas entre os alunos das escolas pesquisadas, demonstra como os investimentos feitos nas escolas são fundamentais para uma Educação Ambiental efetiva. Tal conclusão é evidenciada com os efeitos positivos existentes na Escola A e pela situação de precariedade da Escola B, tais diferenças expõem de como o sentimento de pertencimento dos alunos são fundamentais para o processo educativo, pois quando a escola recebe os investimentos necessários, os alunos sentem-se valorizados, pertencentes ao ambiente que os cerca e por consequência, melhores serão os frutos obtidos pela Educação Ambiental.

REFERÊNCIAS

BERTÉ, Rodrigo. Educação Ambiental: construindo valores de cidadania. Curitiba: Champagnat, 2004

CENSO POPULACIONAL DA MARÉ/ REDES DA MARÉ- Rio de Janeiro. Redes da Maré, 2019.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritores. São Paulo: Editora Unesp, 2000

CANDAU, Vera. Rumo a uma nova didática. Petrópolis. Vozes, 2008.

CARVALHO, R. B. Tecnologia da Informação Aplicada a Gestão do Conhecimento. Belo Horizonte: FACE-FUMEC, C/ Arte, 2003.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritores. São Paulo: Editora Unesp, 2000

GADOTTI, Moacir. Paulo Freire: uma bibliografia. São Paulo : Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: Unesco, 1996

ROMÃO, F.F; STOTZ, E.N. História da formação do Complexo da Maré e atuações políticas, sociais e culturais da região. Departamento de Endemias , Escola Nacional de Saúde Pública, Fiocruz, 2002.

SANTOS, Milton. Da totalidade ao lugar. São Paulo :Edusp,2005

TEODÍSIO, Taiana Santos Jung. Espaço Maré :Histórias, Trajetórias e desafios. Dissertação de Mestrado, IBGE 2006.

A EDUCAÇÃO DOS ALUNOS RIBEIRINHOS AMAZÔNIDAS DE RONDÔNIA: ENTRE AS POTENCIALIDADES E OS DESAFIOS

Maria Auxiliadora Gomes de Freitas ¹
Maria do Socorro Gomes Freitas ²

RESUMO

Nesse estudo buscou-se investigar sobre a atual conjuntura da educação dos alunos ribeirinhos amazônidas do distrito de Porto Velho - Rondônia, em um olhar de potencialidades, lacunas e desafios de Educação do Campo de qualidade. A problematização consiste nas indagações: qual o nível de qualidade educacional assiste essa clientela, quais as políticas públicas municipais estão orientadas para à Educação do Campo Ribeirinha e como é ofertado o sistema de transporte escolar para essa população? A fim de ancorar uma reflexão crítica acerca de assegurar uma educação efetiva de qualidade à essa clientela. Metodologia: pesquisa qualitativa de caráter exploratório e método dialético, através do levantamento bibliográfico e documental. Na análise documental seguiu-se as dimensões de Cellard: o contexto, o(s) autor(es), a autenticidade ou confiabilidade do texto, a natureza do texto, os conceitos-chave e a lógica interna do texto para a concepção do constructo social de natureza documental. No tratamento dos dados utilizou-se a análise de conteúdo de Bardin, por compor um conjunto de técnicas de análise das comunicações para obter indicadores que permitem o desvendar crítico. Resultados: a educação dos alunos Ribeirinhos Amazônidas de Porto Velho - Rondônia atende às políticas do governo federal e dispõe de programas municipais de assistência pedagógica e financeira para os alunos, programas de capacitação para o corpo docente e monitoramento do ensino. Conclui-se que existe a qualidade no ensino ofertado, entretanto, o transporte escolar oferecido se constitui o maior desafio para a concretização desse ensino.

Palavras-chave: Educação do campo; alunos ribeirinhos; cidadania.

INTRODUÇÃO

A educação é um direito fundamental de natureza social previsto na Constituição Federal de 1988 que a incorporou com base na dignidade humana como fundamento do Estado Democrático de Direito, segundo o art. 1º, III, da Constituição Federal BRASIL, 1988).

O Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, ratificado pelo Brasil em 1992, dispõe em seu artigo 13 que os Estados-partes reconhecem o direito

¹Doutoranda em Ciências da Educação. Universidad Tecnológica Intercontinental - PY, leilafreitas13@gmail.com.

²Especialista em Psicopedagogia Clínica e institucional. Faculdade FARO - RO, meirefreitas398@gmail.com.

de todos à educação e coadunam em que esta deverá “[...] visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e a fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais (UNESCO, 1948, p. 03). Nessa perspectiva, deve ser assegurado aos alunos ribeirinhos amazônidas mais do que espaços de educação, mais do que o acesso à escola. Mas, sim, a oferta de uma escola de qualidade, do assegurar a permanência nesta escola com condições de acesso, de aprendizagem, de dignidade humana, de cidadania, de construção do sujeito ativo e protagonista de sua história. Uma educação de qualidade para a formação de um sujeito ribeirinho pleno e integral integrado ao seu contexto sociocultural e aos desafios da atual sociedade.

A educação do campo tem sido historicamente marginalizada na construção de políticas públicas, e inúmeras vezes tratada como política compensatória. Neste contexto de exclusão, a educação para os sujeitos do campo é trabalhada a partir de discursos, identidades, perfis e currículos, marcados por conotações urbanas de currículos geralmente deslocados das necessidades locais e regionais (SOUZA; REIS, 2009), o que contribui para avultar uma realidade marcada, segundo Lima, pela “invisibilidade em que vive a população do campo”, (2013, p. 608).

Cenário que se traduz marcado por exclusão social e educacional na zona rural, contribuindo para a negação dos direitos dos sujeitos do campo, da negação de escola de qualidade, do sujeito histórico, dos sonhos e da identidade campesina.

Em oposição podemos destacar o reconhecimento da diversidade, da singularidade do campo e de suas especificidades a partir da concepção de educação para todos, presente na Constituição Federal de 1988. E, fazer valer o previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) número 9.394/96, quanto à oferta da educação básica para a população rural, de que “[...] os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região [...]” de forma a assegurar ao sujeito do campo o direito à construção do seu espaço social e da sua cidadania através da educação escolar.

Com esse olhar buscou-se investigar sobre a atual conjuntura de educação ofertada aos estudantes ribeirinhos amazônidas do distrito de Porto Velho, capital de Rondônia, compreendendo crianças e adolescentes, em um viés de potencialidades, desafios e perspectivas, abrangendo o contexto histórico da Educação do Campo, sua contextualização na atualidade, a legislação e as políticas públicas municipais de educação rural, com a preocupação de caracterizar os elementos que balizam as lacunas e os desafios para que aconteça uma educação de qualidade para essa população, e de

subsidiar uma reflexão acerca de assegurar à esses sujeitos uma educação efetiva e de qualidade como prioridade de política pública.

A problematização consiste em responder às indagações: qual o nível de qualidade educacional assiste essa clientela, quais as políticas públicas municipais estão orientadas para à Educação do Campo Ribeirinha e quais as potencialidades e os desafios dessa modalidade de ensino no âmbito rural ribeirinho? A fim de ancorar uma reflexão crítica acerca de assegurar uma educação efetiva de qualidade à essa clientela como prioridade de política pública.

Povos Ribeirinhos Amazônidas

A Amazônia é habitada por uma pluralidade de grupos étnicos e por populações tradicionais, historicamente constituídas. O mosaico amazônico é composto por povos indígenas, ribeirinhos, extrativistas, quilombolas, cablocos e migrantes, entre outros agentes sociais. Cada um desses segmentos é constituído por uma identidade sociocultural e política própria, (CHAVES, 2009).

A cultura amazônica é vigorosamente representada pela dinâmica ribeirinha que constrói um imaginário na tecitura com a natureza, com seus mitos, seus valores e suas práticas de subsistência. Se constituindo elemento catalisador histórico e sociocultural para o currículo da Educação do Campo, enquanto realidade desses sujeitos, forjando cidadania entre o contexto imaginário e o real.

Povos Ribeirinhos ou Ribeirinhas são àqueles que residem nas proximidades dos rios e têm a pesca artesanal como principal atividade de sobrevivência. Destacam-se ainda, a caça e o extrativismo. Suas moradias são construídas com uso da madeira, às margens dos rios, e a maioria das casas são palafitas, tipo de casa feita de madeira e suspensão do chão devido as águas dos rios. Estes se constituem nas vias de locomoção desses povos através do transporte fluvial para o seu deslocamento e de objetos, na região. Entre os meios mais comuns de embarcação estão a canoa a remo e a rebeta, pequena canoa motorizada, segundo o Instituto Ecobrasil, (2010).

Os Ribeirinhos de Rondônia sobrevivem da pesca artesanal, da agricultura de subsistência e do extrativismo vegetal com o manejo da castanha, açaí, pupunha, jambu, coco babaçu e da produção da farinha. Possuem um modo de vida peculiar que a distingue das demais populações do meio rural ou urbano, que “possui sua cosmovisão marcada pela presença do rio”, (SILVA e SOUZA FILHO, 2002, p.27). Podemos dizer, que assim constituídos, constroem seus modos de vida, costumes, práticas, valores, saberes, linguagens, conhecimentos e culturas permeados entre a terra, a mata e os rios suscitando

a sua identidade. Nesse viés, a cultura ribeirinha institui fortemente a cultura amazônica, a qual se manifesta “uma cultura dinâmica, original e criativa, que revela, interpreta e cria sua realidade” (LOUREIRO, 2001, p.30). Determinando assim seu espaço político, histórico e sociocultural permeado entre a terra, as matas e os rios, recriando-se e reinterpretando-se em seu cotidiano.

Histórico da Educação do Campo – nas trilhas do caminho

O olhar para a educação rural era predominantemente algo que atendia a uma classe da população que vivia num atraso tecnológico, subordinado, a serviço da população dos centros urbanos, segundo Rosa; Caetano, (2008). Considerando ainda que os planos de intervenção para esse espaço não levavam em consideração as especificidades do meio rural. Ótica que corroborou para uma educação impregnada de preconceito, de exclusão social e de revestimentos políticos.

As primeiras tentativas para que a educação rural no Brasil se consolidasse ocorreram por meio do movimento migratório no país entre 1910 e 1920, período em que grande número de rurícolas deixaram o campo e foram para as áreas onde o processo de industrialização se iniciava, em busca de educação e de melhores condições de vida, versa Rodrigues, (2009).

Até a década de 1950 não houve investimento na educação da zona rural, versam Rosa; Caetano, (2008), o que comprometeu a qualidade educacional, atrasando o desenvolvimento das escolas rurais, que por sua vez, eram identificadas e evidenciadas pela sua localidade geográfica e não pelas pessoas que lá viviam.

No interior das escolas rurais era desenvolvida uma prática pedagógica desvinculada do contexto rural, em que os professores com formação no âmbito urbano atuavam nas escolas rurais e “desenvolviam um projeto educativo ancorado em formas racionais, valores e conteúdos próprios da cidade, em detrimento da valorização dos benefícios que eram específicos do campo”, prediz as Diretrizes Operacionais para a Educação nas Escolas de Campo - Resolução CNE/CEB nº1/2002, (BRASIL, 2002, p. 270). Portanto, subvalorizando a Educação do Campo e negligenciando seus sujeitos.

Contexto que abrange uma práxis pedagógica em que perduram a hegemonia da escola urbana sobrepondo a escola rural que se percebe apoderada de conhecimentos divergentes aos costumes, a concepção de cultura rural, perpassando a ideia da invasão cultural em que se torna referência de um espaço cultural distante da vida do sujeito camponês “por imposições ideológicas ligadas à dominação do rural pelo urbano” (FERRANTE, PAVINI & WHITAKER, 2013, p. 265), em que “[...] a imagem que

sempre temos na academia, na política, nos governos é que para a escolinha rural qualquer coisa serve” (ARROYO, 2005, p.71). Assim, ofertando uma educação urbana elitista e excludente que nega a realidade rural e forja o sujeito socialmente subjugado em seus próprios domínios.

O olhar do autor não se distancia da atual realidade brasileira. A Educação do Campo ainda é vista como submundo, como “a escolinha cai não cai, onde uma professora que quase não sabe ler ensina alguém a não saber quase ler”, (ARROYO, 2009, p.71). É esta realidade de escola que nos impulsiona a refletir sobre como por vezes é negada às crianças do campo, ribeirinhas, quilombolas, indígenas uma educação de qualidade, e por muitas vezes até lhes é negado o direito à educação, lhes negando as condições básicas de acesso e permanência na escola.

Corroboramos com a posição de Ramos, Losekamm e Wizniewski, (2008) ao defenderem que a Educação do Campo é vital para o desenvolvimento das comunidades rurais, fornecendo possibilidade de maior integração social, cultural e econômica. Posto isto, denota-se que o ensino nessas escolas demanda uma consonância com o seu contexto, e sua organização curricular necessita estar balizada nas “[...] relações que existem entre os conteúdos do ensino e as situações de aprendizagem e os muitos contextos de vida social e pessoal [...]” (BRASIL, 2000, p.74). Compreendemos que para desenvolver uma Educação do Campo de qualidade tem-se que considerar a realidade de vida dos seus sujeitos, o contexto histórico e sociocultural em que vivem, a religiosidade, os costumes, os valores, as crenças e seu modo de vida.

O panorama nacional da Educação do Campo - os números que falam

As escolas rurais brasileiras estão menos frequentadas e com ensino integral minimizado, conforme dados do Censo Escolar de 2019. No último ano, a Educação do Campo teve queda de 145.233 matrículas na soma de todas as modalidades de ensino; foram 5.195.387 registros em 2018, contra 5.050.154 em 2019, (INEP, 2019).

No ano de 2019, foram registradas 47,9 milhões de matrículas nas 180,6 mil escolas de educação básica no Brasil. Sendo o percentual de 88,9%, na área urbana e 11,1% na zona rural. Em 2018, o quantitativo de matrículas do ensino fundamental, 86,4%, está localizada em escolas urbanas e, 13,6% na zona rural, sendo, anos iniciais (15,1%) e anos finais (11,8%), (INEP, 2018).

Conforme dados do governo federal, o ensino integral se mostra pouco acessível aos estudantes da zona rural. Em 2019, apenas 637.667 de 4.665.963 matrículas de ensinos médio e fundamental foram feitas nessa modalidade, equivalente a 13,6% do

total. Ressaltando que o ensino integral proporciona maiores condições para o desenvolvimento integral dos estudantes. Levantamento com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) sobre o número de estabelecimentos de ensino na Educação Básica confirma o fechamento de quase 80 mil escolas no campo brasileiro entre 1997 e 2018, (GIMENES, 2020, s/p.). Entre 2013 e 2014 foram fechadas 4.084 escolas rurais. Em 2018, o quantitativo de escolas rurais existentes perfeitamente 56.954 escolas, (INEP, 2019). Cenário que levou o governo federal a criar a Lei nº 12.960, de 2014, de 27 de março de 2014, alterando a LDB n. 9.394/96, que passa a incorporar o parágrafo único do artigo 28, que estabelece,

O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014).

Ressaltando que quando uma escola da zona rural é fechada uma população camponesa pode ficar sem estudar considerando que nem todas as crianças têm condições de se matricular em outra escola do processo de nucleação pelo distanciamento, pela falta de transporte e/ou falta de condições.

Dados do censo escolar de 2016 revelam a unicidade representada pelas escolas rurais em 7,2%, (INEP, 2016), caracterizando o desafio das salas multisseriadas, em que um único professor leciona para diversos alunos de várias séries em um única sala de aula, fator preponderante na qualidade do ensino e negação do direito de educação de qualidade aos sujeitos do campo.

A carência de legislação específica para a Educação do Campo e a ausência de políticas públicas educacionais que fixem o aluno no campo ferem o princípio constitucional de educação para todos na mesma igualdade de condições e as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo que traduzem a identidade da escola do campo pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, (BRASIL, 2012, p. 33). Fatores que cooperam para o aumento da desigualdade social, do analfabetismo e do êxodo rural.

Marco legislativo da Educação do Campo

A introdução da legislação da educação rural no Brasil remonta as primeiras décadas do século XX, incorporando os movimentos sociais da sociedade civil organizada que lutavam pelo direito à educação para a população rural, contemplando uma educação

para os interesses e às necessidades desta comunidade, que valorizasse a cultura e a identidade dos camponeses, e que sobretudo, fosse inclusiva e autônoma.

Surge a partir de 1930 o ruralismo pedagógico enquanto proposta para organização da escola primária rural, objetivando a educação do trabalhador rural para a fixação do homem no campo por meio da pedagogia, segundo Bezerra Neto, (2003). Entretanto, o discurso ruralista estava “entrelaçado a preocupações relativas a outros campos, como os da política demográfica, da segurança nacional e da colonização interna”, (PRADO 1995, p.2). Isto é, estava dirigido à questão econômica do Brasil, para evitar o êxodo rural, considerando a perda de produtividade agrícola ocasionada pelo desenvolvimento das cidades gerando riscos à organização social e econômica segundo Nascimento, (2009). Portanto, a ideologia de fundo do ruralismo pedagógico era manter os interesses capitalistas elitistas a todo o custo e manter o *status quo* da sua hegemonia intelectual e social assegurada.

Somente na Constituição de 1934 a educação rural foi contemplada pela primeira vez. O que evidencia Nascimento, (2009) dois problemas de governança pública: o descaso dos dirigentes com a educação destinada à zona rural e as matrizes culturais da política alicerçada na economia agrária com base no latifúndio e no trabalho escravo.

Observa-se que no texto constitucional a educação rural está contemplada em dois artigos. No artigo 121, parágrafo 4º:

O trabalho agrícola será objeto de regulamentação especial em que se atenderá, quanto possível, ao disposto nesse artigo. Procurar-se-á fixar o homem ao campo, cuidar de sua educação rural, e assegurar ao trabalhador nacional a preferência na colonização e aproveitamento das terras públicas, (BRASIL, 1934).

No artigo 156, assegura:

Para realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das quotas destinadas a educação no respectivo orçamento anual, (BRASIL, 1934).

Considerando que a Constituição de 1934 durou apenas três anos, e que houve muitas inovações no sistema de educação brasileiro, em 1937 o governo cria a Sociedade Brasileira de Educação Rural propondo a “expansão do ensino e preservação da arte e folclores rurais [...]. Era preciso alfabetizar, mas sem descuidar dos princípios de disciplina e civismo”, (Leite, 2003, p.30). Portanto, a preocupação permanece em fixar o

homem no campo, disciplinado e cívico à pátria, submisso ao ensino e à sociedade urbanos.

A constituição de 1946 retoma o incremento ao ensino na zona rural contemplado na Constituição de 1934, mas transfere à empresa privada, inclusive às agrícolas, a responsabilidade pelo custeio desse incremento. No inciso III, do art. 168, fixa como um dos princípios a serem adotados pela legislação de ensino, a responsabilidade das empresas com a educação:

III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalham mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e para os filhos destes, (BRASIL, 1946).

Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 4.024 de 20 de dezembro de 1961 é feita referência à educação rural para que os poderes públicos assegurem na zona rural escolas ou centros de educação capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações e atividades profissionais, (BRASIL, 1961). Deixando a cargo das municipalidades a estruturação da escola fundamental na zona rural, que conforme Leite,

Desta feita com uma política educacional nem centralizada nem descentralizada, o sistema formal de educação rural sem condições de auto sustentação [sic] - pedagógica, administrativa e financeira - entrou num processo de deterioração, submetendo-se aos interesses urbanos, (1999, p.39).

O autor nos leva à reflexão de que a educação da escola rural, traduzida por uma trajetória de discriminação e exclusão social, prossegue sua história até a atualidade, uma vez que as prefeituras municipais não dispõem de estrutura para prover um ensino de qualidade, pois não se trata apenas de abrir escolas rurais, é necessário oferecer suporte administrativo, material e humano para que de forma adequada, eficaz e justa ela possa funcionar com qualidade.

No final dos anos 70, são (re)estruturadas novas políticas públicas voltadas para à educação rural, com ênfase para o II Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto, (1980-1985) do governo federal, que passa a priorizar as populações carentes do meio rural e das periferias urbanas objetivando corrigir as mazelas sociais introduzidas pelo desenvolvimento econômico e reduzir a evasão nas escolas. Entretanto, propôs políticas que não se efetivaram, com destaque para o Programa Nacional de Extensão e Melhoria para o Meio Rural - EDURURAL, que fracassou por falta de compromisso com a

extensão das áreas rurais do ensino de 1º grau completo, (CALAZANS,1981 apud PALMEIRA, 1990).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 5.692 de 11 de agosto de 1971, há menção da educação rural em que é facultado a instituição escolar organizar os períodos letivos e as férias escolares respeitando as épocas de plantio e de colheita de safras. Segundo Leite, (1999) a lei não contemplava as pretensões do processo escolar rural em suas instruções fundamentais, nem direcionava para uma política educacional exclusiva ao homem do campo. Portanto, não favoreceu a educação rural.

Na Constituição Federal de 1988 temos os direitos e garantias fundamentais para a educação enquanto direito social. A lei também vincula recursos para a manutenção e o desenvolvimento do ensino público, sendo considerada um grande avanço para o desenvolvimento socioeducacional brasileiro. Nesse cenário a luta contempla uma educação de qualidade dirigida aos interesses e às necessidades do povo. Em que, Locks, Graupe e Pereira aludem que,

[...] com o processo de democratização da sociedade na década de 1980 e da emergência de movimentos sociais, é reivindicado o direito universal à educação consignado na Constituição Federal de 1988 como “direito de todos e dever do Estado”, (2015, p.131).

A partir de meados de 1990, uma política educacional contrahegemônica é construída por um conjunto de atores coletivos, constituindo o Movimento Nacional de Educação do Campo, denominada de Educação do Campo.

Nessa visão, a LDB nº 9.394/96, (BRASIL, 1996) artigo 28, trata da oferta da Educação Básica para à população da zona rural. Fazendo-se necessário que os sistemas de ensino que se enquadram nesse contexto realizem, em especial, as seguintes adaptações e adequações às peculiaridades da vida rural e de cada região:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural, (BRASIL, 1996).

Nessa conformidade estará a contemplar a realidade e o contexto de vida desses sujeitos imersos no campo em que adaptações e adequações devem ser respeitadas pelas

escolas de forma a introduzir no seu currículo conteúdos e metodologias a fim de desenvolver a valorização do contexto dos alunos e sua realidade rural em que estão inseridos.

No cenário de avanços e lutas por uma educação *do e para* o campo foi aprovada em 2002 pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. As quais são um conjunto de princípios e procedimentos que tem como função a adequação do projeto institucional das escolas do campo às demais Diretrizes em vigor (BRASIL, 2012).

A identidade da escola do campo na percepção das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo é identificada:

[...] pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país, (BRASIL, 2012, p. 33).

Quanto ao olhar que descreve “[...] na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade [...]” (BRASIL, 2012, p.33) questionamos: a quem se destina essa educação, pois vemos que em muitos lugares da zona rural a internet é concebida como algo “sobrenatural” acima de suas possibilidades e realidade econômicas. Questionamos sobre quais futuros sinaliza a memória coletiva? Será este futuro a reprodução desse presente sem espaço e sem voz? Precisamos, de forma urgente, de escolas rurais com cara e identidade de escola rural, que atendam às necessidades e anseios da zona rural, como função precípua de sua existência. Segundo Molina e Azevedo,

Os povos do campo e da floresta têm como base de sua existência o território, onde reproduzem as relações sociais que caracterizam suas identidades e que possibilitam a permanência na terra. E nestes grupos há forte centralidade da família na organização não só das relações produtivas, mas da cultura, do modo de vida. Esses grupos sociais, para se fortalecerem, necessitam de projetos políticos próprios de desenvolvimento socioeconômico, cultural e ambiental. E a educação é parte essencial desse processo, (2004, p. 36).

Nessa perspectiva a educação do campo deve ser desenvolvida com uma prática educativa, pedagógica e curricular voltada para a realidade da zona rural, respeitando sua

individualidade e peculiaridades. Valorizando a cultura, os valores, os costumes e as tradições do homem do campo, bem como orientada às suas necessidades de subsistência, de políticas sociais e de cidadania em seu sentido pleno.

Políticas públicas de Transporte Escolar

Teoricamente as políticas públicas educacionais em um Estado democrático de direito objetivam a efetivação da garantia do direito à educação, derivando o dever de assegurar políticas de acesso, de permanência e de qualidade. Portanto, a política do transporte escolar configura a congregação desses três elementos como um dos direitos à educação. E, no mínimo o que se espera é que essa política seja integralmente cumprida pelos poderes legalmente constituídos: Estado e Município.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, assegura ao estudante da escola pública o direito ao transporte escolar, como o efetivo exercício de facilitar seu acesso à educação. Estando assim assegurado:

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. Grifo nosso, (redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, também prevê esse direito, mediante a obrigação do Estado e Municípios:

Art. 11. Os municípios incumbir-se-ão de:
VI - assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal (incluído pela Lei nº 10.709, de 31/7/2003).

A conjuntura legal apresenta um arcabouço que supre qualquer intenção de garantia de acesso à educação e de cidadania aos estudantes da zona rural, em que o acesso é dificultoso e necessita-se do auxílio de transporte para o deslocamento até a escola. Assim constituídas, as políticas públicas dirigidas para a oferta do transporte escolar são feitas através de normas regulamentadoras para esse fim e de acordo com as leis nacionais de trânsito.

Para a efetivação da política de transporte escolar, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) exerce atualmente dois programas: o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) e o Programa Caminho da Escola, que visam atender alunos da rede pública de educação básica, preferencialmente residentes em zonas rurais.

O Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) foi instituído

pela Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, objetivando garantir o acesso e a permanência nos estabelecimentos escolares dos alunos do ensino fundamental público residentes em áreas rurais que utilizem transporte escolar, por meio de assistência financeira, em caráter suplementar aos estados, Distrito Federal e municípios. Enquanto que o Programa Caminho da Escola, criado pelo Ministério da Educação (MEC) através da Resolução nº 3, de 28 de março de 2007, constitui-se na concessão pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), de linha de crédito especial para a aquisição, pelos estados e municípios, de ônibus e embarcações novas.

O acesso à educação de qualidade é direito social fundamental para o desenvolvimento da cidadania e ampliação da democracia, sendo que a política de transporte escolar, se constitui direito subjetivo assegurado constitucionalmente e como elemento essencial para acesso à educação e condição *sine quanon* para que a cidadania de milhares de crianças do campo aconteça.

Metodologia

Foi utilizada a pesquisa qualitativa de caráter exploratório e método dialético, através do levantamento bibliográfico e documental. Utilizou-se como fonte documental: legislações, decretos reguladores, pareceres, documentos oficiais, relatórios, estatísticas, mapas, jornais (físico e virtual), reportagens e relatos de entrevistas escritas em jornais de circulação local.

A análise documental seguiu-se as dimensões de Cellard, (2008): o contexto, o(s) autor(es), a autenticidade ou confiabilidade do texto, a natureza do texto, os conceitos-chave e a lógica interna do texto para a concepção do constructo social de natureza documental.

A análise dos dados teve respaldo na análise do conteúdo, em Bardin (2011), por se tratar de um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visam a obter indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção das mensagens. Tendo como função primordial o desvendar crítico.

Universo

O universo de investigação compõem-se de 57 escolas rurais da rede municipal de ensino rural de Porto Velho - Rondônia e seus alunos.

Amostra

A amostra selecionada ao estudo compreende 19 escolas rurais ribeirinhas e seus alunos. Escolas localizadas às margens do Rio Madeira, um dos afluentes principais do [rio Amazonas](#), e de demais rios amazônicos. A amostra é significativa ao estudo pela

relevância do contexto histórico e sociocultural ribeirinho amazônico e enquanto Escola do Campo municipal.

Resultados e Discussões

A Secretaria Municipal de Educação – SEMED, dispõe de 146 escolas em sua rede de ensino, com o quantitativo de 11.336 alunos. Deste universo, 57 escolas são rurais, com 11.000 alunos. As escolas Ribeirinhas perfazem o quantitativo de 16 instituições, (SEMED, 2019).

As escolas Ribeirinhas estão localizadas às margens do Rio Madeira, um dos afluentes principais do [rio Amazonas](#), e de demais rios amazônicos, são de difícil acesso, em locais de infraestrutura precária, têm um grande número de alunos, por ser apenas uma escola na região para o atendimento de várias comunidades, assentamentos e/ou linhas, e dispõem de 29 Escolas Multisseriadas e 1 escola multisseriada e normal, fator crucial no desenvolvimento do ensino de qualidade que ainda perdura na realidade educacional rural brasileira.

As políticas públicas municipais de Educação do Campo atendem às políticas do governo federal entretanto, contemplam alguns programas municipais de assistência pedagógica e financeira.

Os programas federais, compreendem: Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Projeto de Melhoria da Escola (PME), Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Programa Mais Educação, Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE), Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Os programas municipais integram: Programa Municipal de Alimentação Escolar (PMAE), em complementação ao programa federal e o Programa de Apoio Financeiro às Escolas Municipais (PROAFEM).

Na área pedagógica a SEMED desenvolve os programas: “Correção de Fluxo” em parceria com o Instituto Ayrton Sena, que objetiva contribuir para redução da defasagem idade-ano dos estudantes dos anos iniciais do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental e melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem, direcionado às escolas das zonas rural e urbana. E, o Projeto Ribeirinho, com a proposta da Pedagogia da Alternância, que concilia aula e o trabalho na lavoura, sendo 2 semanas de aulas presenciais e 1 semana em casa, para aplicação da teoria e prática, direcionado para os anos finais do ensino fundamental. O programa é desenvolvido em duas escolas ribeirinhas, localizadas na região do Baixo Madeira, com atendimento às comunidades da Reserva Extrativista do Cuniã. Proposta

pedagógica que respeita o ciclo hidrológico da região dentro da realidade do estudante, (SEMED, 2019). Dispõe de programa de capacitação profissional dirigido aos gestores escolares e aos professores da zona rural, e o monitoramento técnico constante, *in loco*, nessas escolas.

Contexto que demonstra uma preocupação com essa modalidade de ensino por parte da secretaria municipal de educação, corroborando para minimizar as mazelas sociais herdadas pelo longo histórico de marginalização e exclusão social do sujeito do campo que intrinca a realidade brasileira.

Quanto ao transporte escolar ofertado aos alunos da zona rural contactou-se: do quantitativo de 57 escolas rurais, 41 escolas dependem de transporte escolar. Sendo: em 25 escolas os alunos dependem do Transporte Terrestre. Em 12 escolas os alunos dependem do Transporte Fluvial. Em 04 escolas os alunos dependem do transporte terrestre e fluvial. Em 16 escolas os alunos não necessitam de transporte escolar. A frota própria do município, até março de 2020, era composta do quantitativo de 142 ônibus e 53 voadeiras (canoas de alumínio a motor), insuficiente para a demanda (SEMED, 2019).

No ano de 2019, os alunos matriculados nas escolas da zona rural, incluindo os Ribeirinhos, sofreram a interrupção do ano letivo, por falta de transporte escolar. Tendo variados fatores: condições físicas de uso do transporte, demora burocrática na reposição do unidades da frota e deficiência de gestão.

Os calendários escolares nestas escolas foram reorganizados conforme o disposto no “Projeto de Reorganização do Calendário Escolar das Escolas do Campo”, validado pela Resolução nº 021-CME/2017 de 22 de dezembro de 2017, para conclusão efetiva do ano letivo interrompido, de forma que não haja prejuízo no quantitativo dos dias letivos e carga horária estabelecidos pela LDB nº 9.304/96, e na aprendizagem dos alunos, (SEMED, 2020).

Considerações Finais:

A análise do histórico brasileiro que baliza a Educação do Campo permite confirmar uma evolução tímida nas últimas décadas no tocante à construção de políticas públicas educacionais direcionadas às escolas e aos sujeitos do campo, apesar de se perceber avanços no seu contexto histórico de lutas e conquistas pelo acesso à educação em um espaço de educação de qualidade. Percebeu-se entretanto, uma evolução quanto à legislação, o que não assegura a sua operacionalidade, haja vista que temos um cenário educacional provido de lacunas e anseios por uma educação orientada ao contexto do

sujeito do campo, suas necessidades e sua realidade histórica/ancestralidade, econômica e sociocultural.

A Educação do Campo, compreendendo os Ribeirinhos Amazônidas de Rondônia, do distrito de Porto Velho, não foge à realidade nacional quanto às políticas públicas nacionais de educação e ao desenvolvimento de um ensino que atenda a uma educação específica para o campo e seus sujeitos: o campesino, o ribeirinho, o caboclo, o mestiço e o indígena.

Entretanto, delimitando-se à realidade regional local de Educação de Campo em que os Ribeirinhos Amazônidas estão inseridos, percebe-se um olhar diferenciado por parte da mantenedora, a secretaria municipal de educação, em ofertar um ensino que priorize a qualidade, disponibilizando a aplicação de programas educacionais orientados para o desenvolvimento da aprendizagem e à qualidade no ensino. Contexto que insere a Educação do Campo dos Ribeirinhos num olhar de respeito à dignidade desses sujeitos enquanto alunos e cidadãos.

Conclui-se que existe a qualidade no ensino ofertado, entretanto, o transporte escolar oferecido se constitui o maior desafio para a concretização desse ensino.

REFERÊNCIAS:

ARROYO, M. G. A educação básica e o movimento social do campo. In ARROYO, M. G., CALDART, R. S., & Molina, M. C. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 2009. pp. 65-71.

AMARAL, Gustavo. **Interpretação dos direitos fundamentais e o conflito entre poderes**. Teoria dos Direitos Fundamentais. Rio de Janeiro: Renovar, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação/ FNDE. **Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008.

_____. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96**. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 22 jun. 2019.

_____. Resolução CNE/CEB 2/2008. (2008, 28 de abril). **Estabelece as Diretrizes Complementares para a Educação Básica do Campo**. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2_008/rceb002_08.pdf. Acesso em 10 de janeiro 2020.

_____. **Decreto presidencial nº 6.040/2007, de 07 de fevereiro de 2007**.

_____. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011

CALAZANS, M. J. C. Para compreender a educação do estado no meio rural: traços de uma trajetória. In: *THEHRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. Educação e escola no campo*. Papirus, Campinas, 1993. p. 15–51.

CELLARD, André. A análise documental. In: *Poupart, Jean et al. (org.). A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. pp. 295-316. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. (Coleção Sociologia).

DA ROSA, D. S.; CAETANO, M. R. **Da educação rural à educação do campo: uma trajetória... Seus desafios e suas perspectivas**. Revista Colóquio, v. 6, n. 1-2, p. 21-34, 2008.

FOLHAPRESS. Gazeta on line. Rondônia: **Mil crianças estão sem ir à escola por falta de ônibus**, 2019. Acessado em: 25 de junho de 2019. Disponível em: <https://www.gazetaonline.com.br/noticias/brasil/2019/06/rondonia-mil-criancas-estao-sem-ir-a-escola-por-falta-de-onibus-1014186595.html>.

IBGE. *Censo Escolar da Educação Básica 2018: notas estatísticas*. Brasília, DF: INEP, 2019.

Instituto Ecobrasil. Disponível em: <http://www.ecobrasil.eco.br/30-restrito/categoria-conceitos/976-comunidades-ou-populacoes-tradicionais>. Acesso em 20 de janeiro 2020.

Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961. (1961, 20 de dezembro). **Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional**. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm. Acesso em 20 de janeiro 2020.

Lei nº 8.529 de 02 de janeiro de 1946. (1946, 02 de janeiro). **Estabelece a Lei Orgânica do Ensino Primária**. Brasília. Recuperado de: <http://www.soleis.adv.br/leiorganicaensino/primario.htm>. Acesso em 20 dezembro 2019.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura amazônica: uma poética do imaginário**. São Paulo: Escrituras, 2001, pp. 30 e 437.

MOLINA, Mônica Castagna e JESUS, Sônia Meire Azevedo de. **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF. Articulação Nacional por uma educação do campo, 2004.

MORÁN, Emilio F. **A ecologia humana das populações da Amazônia**. São Paulo: Vozes, 1990. (Coleção Ecologia & Ecosofia), p. 23.

RAMOS, V. G.; LOSEKANN, M. B.; WIZNIEWSKI, C. R. F. **Educação Rural e Desenvolvimento Sustentável: uma experiência a partir do ensino da Geografia na Escola de Ensino Fundamental Nossa Senhora Aparecida, Julio de Castilhos, RS**. In: 4º Encontro Nacional de Grupos de Pesquisa (ENGRUP). São Paulo, SP, 2008.

SILVA, Josué da Costa & SOUZA FILHO, *Theóphilo* Alves de. O viver ribeirinho. In: **Nos Banheiros do Rio: Ação Interdisciplinar em busca da sustentabilidade em Comunidades Ribeirinhas da Amazônia**. Porto Velho/RO: EDUFRO, 2002.

Deixar 01 linha em branco.

METODOLOGIA

A metodologia do artigo deverá apresentar os caminhos metodológicos e uso de ferramentas, técnicas de pesquisa e de instrumentos para coleta de dados, informar, quando for pertinente, sobre a aprovação em comissões de ética ou equivalente, e, sobre o direito de uso de imagens. Deixar 01 linha em branco.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nos Resultados, deverá constar a esquematização dos dados encontrados, na forma de categorias analíticas e sistematização dos achados empíricos.


Nesta sessão poderão ocorrer o uso de gráficos, tabelas e quadros, atentando para a utilização e identificação segundo as normas da ABNT.

As discussões (análises) geradas a partir dos resultados deverão ser criativas, inovadoras e éticas, de maneira a corroborar com as instruções de pesquisa científicas do país. Levando em consideração a referencia a autores e teorias, bem como referenciando os resultados encontrados. Deixar 01 linha em branco.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A última parte do trabalho, também é considerada uma das mais importantes, tendo em vista que nesta sessão, deverão ser dedicados alguns apontamentos sobre as principais conclusões da pesquisa e prospecção da sua aplicação empírica para a comunidade científica. Também se abre a oportunidade de discussão sobre a necessidade de novas pesquisas no campo de atuação, bem como dialogos com as análises referidas ao longo do resumo. Deixar 01 linha em branco.

REFERÊNCIAS



Deverão apresentar apenas as referências utilizadas no texto. As referências, com todos os dados da obra citada, devem seguir as normas atuais e em vigor da ABNT.

Ao fazer citação direta no texto o autor deve indicar, entre parênteses, logo depois da referida citação, o nome do autor em letra maiúscula, o ano da publicação e a página em que se encontra a citação. Para citações com mais de 4 linhas, utilizar recuo de 4 cm, espaçamento simples e fonte tamanho 11. Nas referências colocar as informações completas das obras.

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE: AS REFLEXÕES E OS DESAFIOS ATRAVÉS DO OLHAR DE UMA PROFESSORA

Natália Gabriela da Silva¹
Elicia Barros Guerra Souza²
Izabel Adriana Gomes de Sena Simões³
Charles Gomes Martins⁴

RESUMO

Este trabalho se propõe a pesquisar sobre a Educação Física em uma das Escolas Municipais de Tempo Integral (ETIs) da Cidade do Recife. O objetivo é analisar o discurso de uma professora de Educação Física de uma das ETIs sobre as aulas de Educação Física na rede municipal de ensino. Contextualizamos um breve histórico sobre as escolas de tempo integral, enfatizando a rede municipal do Recife. Bem como trazer as narrativas da Professora de sobre a Educação Física. Para esta pesquisa utilizamos o método da história oral que se caracteriza por um estudo qualitativo, também utilizamos como fonte, documentos oficiais. Aponta-se a partir do depoimento da professora um grande avanço obtido pela comunidade através destas escolas e um maior reconhecimento para a disciplina de Educação Física, mas também são elencadas algumas necessidades, como: Aumentar as possibilidades de momentos práticos em todos os componentes curriculares e não apenas na Educação Física, trocas de experiências entre todos os envolvidos da comunidade escolar e o envolvimento de todos na elaboração das ações.

Palavras-chave: Educação Física, História Oral, Educação.

INTRODUÇÃO

Nessa investigação, nosso objetivo é analisar a experiência e vivência de uma professora de Educação Física de umas das escolas municipais de tempo integral do Recife em relação as aulas de Educação Física nesta rede de ensino.

Pensar em uma escola de tempo integral é pensar sempre na ampliação da jornada escolar, pois é a partir da ampliação que aumentam as possibilidades de mais atividades no ambiente escolar. E com o grande crescimento no número das escolas de tempo integral,

¹ Mestranda pelo Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, natalia.gabrielasilva@hotmail.com.

² Doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, eliciaguerra@hotmail.com.

³ Doutora pelo Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, sena.belag@gmail.com.

⁴ Doutorando do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, consultoriaeducacional@gmail.com.

notamos que se intensificaram também os debates sobre essa temática, mas esse não é um debate apenas dos dias atuais.

Foi no manifesto de 1932 que os Pioneiros da Educação tornaram público, a necessidade de uma renovação educacional, através de reivindicações que continuaram nas décadas seguintes. O marco pioneiro referente a história da Educação Integral no Brasil se deu a partir do movimento da Escola Nova, “[...] após a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, quando se defendia a universalização da escola pública, laica e gratuita” (DUTRA, 2014, p.37).

Defender uma Educação Integral, é pensar uma escola como espaço democrático, desenvolvendo a autonomia dos alunos, a participação de todos nas atividades desenvolvidas no ambiente escolar, construção de diversos valores, com foco na produção de conhecimento e na pesquisa. Por isso, devemos pensar um currículo que dialoga com a realidade daquela região, valorizando e respeitando a diversidade cultural, estimulando o gosto no processo de ensino aprendizagem e valorizando todos os envolvidos.

São diversas as transformações acerca do âmbito educacional, e o currículo das instituições escolares também passam por diversas transformações, pois é a partir dele que vai direcionar toda organização escolar, das mais simples às mais complexas ações desenvolvidas na escola.

Sendo assim, nenhuma mudança terá efeito se não acompanhar uma reconstrução do currículo, porém ele busca mostrar uma reorganização que se dá através de formas distintas, a reestruturação dos locais de trabalho e as demandas da economia estão ligadas à determinada concepção acerca do mundo, da sociedade, do homem, do conhecimento.

As EMTIs do Recife além de possuir os mesmos componentes curriculares das unidades de ensino regulares, possui um grande diferencial, que é exatamente o regime de integralidade, com os estudantes que passam mais tempo na escola para amadurecer o conhecimento, que é mais diversificado que nas demais escolas, inclusive com a participação de diversos projetos no âmbito escolar.

O principal objetivo do currículo das Escolas de Tempo Integral é transformar os estudantes em sujeito crítico reflexivo. De acordo com Coletivo de Autores (1992), a amplitude e a qualidade dessa reflexão são determinadas pela natureza do conhecimento selecionado pela escola.

O interesse dos pesquisadores pela temática apresentada deu-se a partir de uma inquietação ou perceber as narrativas dos professores de Educação Física na rede municipal referente a sua realidade de trabalho. Diante disso, acreditamos que os conteúdos devem ser

pensados de forma crítica participativa, sendo de extrema importância pensar sobre esse objeto de estudo.

De acordo com Freire (1996), uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante.

O trabalho apresentado foi dividido da seguinte forma: para além da introdução, apresentamos nosso percurso metodológico; na próxima seção abordamos as questões referentes à educação nas Escolas Municipais em Tempo Integral; em seguida, utilizamos o referencial teórico para dialogar com a narrativa da professora entrevistada; e por fim, trazemos as nossas considerações finais.

METODOLOGIA

Esse estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa, e de acordo com Godoy (1995, p.19), “[...] a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais[...]”.

Sabe-se que essa abordagem metodológica apresenta uma preocupação com as relações humanas, segundo Bauer & Gaskell (2002), com o método qualitativo é mais crítico e emancipatório quando comparado ao método quantitativo, pois defende uma compreensão das interpretações que os atores sociais possuem do mundo.

Como fonte de pesquisa, utilizamos a História Oral e também a documental, pois analisamos alguns documentos oficiais referentes à Educação Física na ETIs.

A escolha da História Oral foi essencial na construção desse trabalho, pois para Thompson (1999), as evidências dão lugar às pessoas que fizeram ou vivenciaram a história, tentando fazer da história um meio democrático.

Essa fonte metodológica cresceu através de uma tradição de trabalho de campo dentro da própria história, como a história política, história operária, a história local, para que as pessoas possam se expressar com suas próprias palavras, oportunizando àqueles que muitas vezes foram silenciados, traduzindo experiências vividas, relacionadas à situação atual dos sujeitos. É importante saber que, “na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado.” (BOSI, 1987, p.17).

Dessa forma, as narrativas da professora revelam diversos significados construídos em suas experiências. Por isso, ao compartilhar esses momentos, que marcam sua trajetória, esse sujeito poderá recolorir os fatos. Com este sentido, reforçamos que a História Oral é uma metodologia que também trata da história do tempo presente através da narrativa dos sujeitos sociais.

Devidamente documentados, com as autorizações necessárias para o desenvolvimento da pesquisa, visitamos a professora de Educação Física na escola em que leciona, localizada na periferia da cidade do Recife, em uma comunidade carente, onde a educação disputa atenção com a violência. A entrevista foi gravada por um aparelho celular de marca Sansug, utilizamos um aplicativo de gravador de voz.

Após a entrevista, realizamos a transcrição do relato. A transcrição é uma tarefa árdua que demandou tempo. Optamos por mantê-la na íntegra, para não se perder a espontaneidade e originalidade. A fala transcrita foi enviada à professora para revisão. Após revisão e autorização da entrevistada, arquivamos no Google Drive para utilização na pesquisa. Com intuito de mantermos o foco em nosso objeto de estudo, realizamos um roteiro. Porém as respostas se deram de forma espontânea, fazendo o uso da memória

Comprendemos que todos procedimentos escolhidos para o desenvolvimento da nossa investigação são importantes, pois através deles iremos compreender melhor nosso objeto de pesquisa. Esse artigo trata-se de um primeiro ensaio, a proposta é, posteriormente, darmos continuidade a pesquisa entrevistando outros professores da rede com intuito de ampliar o debate acerca do nosso objeto de estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, apresentamos alguns conceitos sobre educação integral, a organização das Escolas Municipais de Tempo Integral do Recife e os marcos legais que a consolidam enquanto política pública para educação brasileira, principalmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, descrevendo o contexto na oferta da educação integral no Brasil. Em seguida, analisamos como a Educação Física está inserida nas Escolas de Tempo Integral de acordo com a narrativa da professora entrevistada.

EDUCAÇÃO INTEGRAL E AS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE

A educação é, sem dúvida, um direito basilar da sociedade, como vemos no artigo 205 da LDB que determina que:

A educação é direito de todos e dever dos estados e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento das pessoas, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Ao tratarmos da educação integral, compreendemos que é uma formação mais completa, que amplia os horizontes educativos dos estudantes, visando formar cidadãos mais participantes e críticos, propondo o aumento do tempo de permanência do aluno na escola, protegendo-o do perigo da rua, garantindo um maior tempo de aprendizagem e a sua alimentação durante o período de permanência na escola.

Grande é o debate da educação pública, a formulação de concepções de uma educação integral, herdeira da corrente pedagógica Escola Novista. Conforme diz Cavaliere (2002), tais escolas têm ocupado importantes espaços nos últimos anos, na agenda dos debates sobre educação e deve estar associada à formulação de uma Escola de Tempo Integral, especificamente a parti dos anos 80, nas discussões de experiência de implantação dos CIEPs (Centro integral de escolas Públicas) no Rio de Janeiro:

O movimento Reformador, do início do século XX, refletia a necessidade de se reencontrar a vocação da escola na sociedade urbana de massas, industrializada e democrática. De modo geral, para a corrente pedagógica Escola Novista, a reformulação das escolas esteve associada à valorização da atividade ou experiência em sua prática cotidiana [...] Uma Série de experiências educacionais Escola novista desenvolvidas em várias partes do mundo, durante todo século XX, tinham algumas das características básicas que poderiam ser consideradas constituidora de uma concepção de escola educação integral. (CAVALIERE, 2002, p.251).

Na metade do século XX, ocorreu à escolarização das grandes massas da população brasileira, atualmente se esboça um processo relativo ainda carente de elaboração política. Busca-se um novo formato para estas escolas que associe a introdução escolar e uma forte ação primária e da educação social, por isso a complementação do horário com atividades diversificadas.

A educação integral supõe o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas com equilíbrio entre os aspectos cognitivo, afetivo, psicomotor e social, isso requer uma prática pedagógica globalmente compreensiva do ser humano “dimensões e saberes”, considerando que o sujeito corpóreo tem afeto e está inserido num contexto de relações.

Com base no artigo 34 da LDB (1996), intensifica-se o surgimento, nos sistemas públicos estaduais e municipais, de projetos que envolvem o aumento de tempo diário de permanência das crianças e adolescente nas escolas.

É indispensável falar sobre a jornada escolar (o tempo de permanência diária do aluno na escola). Esse horário expandido representa uma ampliação de oportunidade e situações ao promover atividades significativas e emancipatória. Esse aumento pode ser qualitativo e quantitativo. Quantitativo, por aumentar o tempo de permanência do aluno na escola, ampliando o caráter educativo; e qualitativo, quando há, durante essa ampliação de tempo, a oportunidade de proporcionar a diversidade dos conteúdos e de outras atividades em um ambiente diferente, oferecendo um novo olhar para as relações.

A extensão desse tempo se justifica por (pela):

- Alcançar melhores resultados da ação escolar sobre o indivíduo;
- Ampliação do tempo escolar, adequando-a com a realidade das comunidades; e
- Importância do papel da escola na vida e na formação dos alunos.

O ensino integral tem como referência histórica, no Brasil, desde as práticas anarquistas e integralistas das décadas de 1920 e 1930, passando pelas formulações de Anísio Teixeira e sendo impulsionado pelo processo de democratização no Brasil, sendo tal ensino, uma demanda social, com a necessidade de se ofertar.

Com todo respaldo legal, a Educação Integral começa a se integrar nas políticas públicas educacionais, com isso no ano de 2002 foram implantadas as cinco primeiras escolas de tempo integral na rede municipal de ensino do Recife, em parceria com secretarias de outras cidades.

Foi implantada na Rede Municipal de Ensino do Recife, em parceria com as Secretarias de Educação de Olinda, Camaragibe e Jaboatão dos Guararapes, a Escola em Tempo Integral, cujo objetivo era integrar os estudantes em uma jornada escolar diária ampliada, com atividades pedagógicas diversificadas que assegurassem a aprendizagem, ampliassem o horizonte cultural dos alunos, desenvolvendo e consolidando princípios tais como: solidariedade, liberdade, participação e justiça social (RECIFE, 2004, p. 1).

Com o passar dos anos, novas propostas foram formuladas e passou-se a atender também as escolas de anos finais, uma vez que no modelo inicial a demanda era para as escolas de anos iniciais. As parcerias intermunicipais foram desfeitas ficando a Prefeitura do Recife com responsabilidade exclusiva sobre as Escolas Municipais de Tempo Integral.

A iniciativa de ampliar a jornada escolar pedagógica diária do aluno com a oferta de educação integral, decisão relevante expressa na qualidade social desta permanência, fundamenta-se na LDB (1996) no §2º, do artigo 34, que dispõe: o ensino fundamental será ministrado progressivamente e, tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

Conforme o Recife (2004), as escolas de tempo integral da rede municipal de ensino do capital pernambucana foram implantadas no século XXI, através de reflexões a respeito de experiência de outros lugares. A implantação destas escolas foi um grande e importante desafio para todos que fazem ou fizeram partes da equipe de escola de tempo integral, pois a educação é um dos fatores fundamentais na constituição de uma sociedade que orienta suas ações, a inclusão social e o bem-estar dos seus integrantes.

Segundo a Lei e Diretrizes de Base (1996) em seu artigo 34, “a jornada escolar de Ensino Fundamental será de pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola”.

Como já diz o nome, as escolas de tempo integral trazem um elemento importantíssimo, para o processo educacional: a ampliação da jornada escolar pode ajudar na transformação do ensino aprendizagem, afim de facilitar o acesso às informações de interesse ao desenvolvimento das crianças e adolescente.

Essas escolas tentam oferecer uma formação escolar de qualidade social, elegendo como princípios como: a solidariedade, a liberdade, a participação e a justiça social. Na tentativa de tonar os estudantes cidadãos dispostos a compartilhar, superando o individualismo; a assumir o poder de mudar o rumo do País e de tomarem decisões que influenciam uma melhor qualidade de vida coletiva e com o senso crítico. Nesse caso os alunos devem ser encarados como sujeito que cria seus próprios instrumentos: o agir, o compreender, o organizar e o transformar a realidade.

As Escolas Municipais de Tempo Integral do Recife integram além de estudantes do próprio município, estudantes de municípios vizinhos (Olinda, Jaboatão e Camaragibe), em uma jornada escolar ampliada com atividades pedagógicas diversificadas que assegurem aos educandos a aprendizagem e a ampliação do horizonte.

Sobre as ETIs a professora entrevistada faz a seguinte reflexão:

Com a chegada da escola integral para esta comunidade, houve contribuições positivas e negativas né, que acontece é que a gente sente que muitos dos alunos inicialmente possuem dificuldades de querer aceitar passar o dia inteiro na escola, que é muito tempo para os meninos ficarem dentro da sala, o que antes eles não eram acostumados e de repente a escola recebe um processo de intervenção e passa a ser integral, então assim, as dificuldades aumentaram, muita resistência de ficar na escola né, só fez aumentar o número de aulas, não traz muita coisa diferente, o aluno tem que ficar dentro da sala, seis aulas de português, seis aulas de matemática, então três história, três de geografia e aí quando a gente pensa, deveriam ter mais disciplina voltada para cultura, para o lazer e não essa sobrecarga de conteúdo e assunto de cobrança. (Professora de Educação Física da EMTI, entrevista realizada no dia 30/12/2019).

Através da fala da professora, compreendemos que a implementação das escolas de tempo integral na Rede Municipal de Recife não ocorreu de forma planejada, pelo menos não em todas as escolas. Apesar da boa intenção do projeto, na prática, o aumento de permanência dos alunos na escola não foi utilizado para o desenvolvimento de novas práticas educativas voltadas para a formação integral da criança, ou seja, para a difusão de princípios com a solidariedade, cidadania, justiça social dentre outros.

Segundo a professora:

Cada ação deve ter um projeto anterior, para conscientização de toda comunidade escolar e que as atividades de todos os componentes curriculares sejam pensadas de uma forma diversificada, tornando assim o ambiente mais lúdico e prazeroso. E aí assim, o pessoal da comunidade não estava acostumado com isso, com o tempo a gente percebe que os meninos acabaram tentando, mas ainda acho que precisa melhorar bastante para que realmente o aluno esteja feliz dentro da escola. (Professora de Educação Física da EMTI, entrevista realizada no dia 30/12/2019).

As EMTIs possuem diversos projetos, uns são desenvolvidos pelas próprias escolas, outros com parcerias de instituições públicas e privadas, ainda assim, o currículo deve ser pensado para a necessidade daquela comunidade. Além da importância de atender à necessidade da comunidade escolar, é necessário a realização de um planejamento participativo para implementação de cada novo projeto. Capacitando os profissionais envolvidos e preparando a comunidade escolar (pais e alunos) para a nova realidade proposta pela escola.

Esse planejamento prévio está previsto na proposta do Programa Municipal de Educação Integral, talvez seja necessário um maior cuidado ao colocar em prática:

O Programa Municipal de Educação Integral (PMEI), vinculado à Secretaria de Educação, tem por objeto geral a concepção, o planejamento e a execução de um conjunto de ações inovadoras em conteúdo, método e gestão, direcionadas à melhoria da oferta e qualidade do ensino fundamental nos anos finais da Rede Municipal de Ensino do Recife (RMER), assegurando a criação e a implementação das Escolas Municipais em Tempo Integral (EMTIs). Artigo 1º, Decreto nº 27.717 (RECIFE, 2014, p. 1).

Seguindo os documentos como referenciais, dois aspectos foram de grande importância para estruturação das Escolas Municipais em Tempo Integral do Recife, um ligado a Articulação Curricular que é formada pela Base Nacional Comum Curricular, compreendida pela diversidade e atividades complementares e o outro a Cultura da Avaliação uma forma diferenciada de avaliação, monitorando constantemente todo processo e todas as ações desenvolvidas pelas EMTIs.

O OLHAR DA PROFESSORA ACERCA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

A Educação Física é um componente curricular, um pouco diferente das demais, pois suas atividades, também visam uma maior movimentação dos estudantes, transformando os diferentes espaços utilizados em sala de aula.

Oportunamente, deve-se ressaltar que a Educação Física é um componente curricular muito importante para Escolas em Tempo Integral, sendo oferecido aos alunos em toda rede de ensino.

A Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino do Recife possui o ensino fundamental organizado em nove anos, sendo esta a duração do ensino fundamental obrigatório. Podendo as crianças ser matriculadas a partir de seis anos de idade. Tal desdobramento em anos está previsto no documento do MEC “Orientações para inclusão das crianças de seis anos. “

[...] podemos ver o ensino fundamental de nove anos como mais uma estratégia de democratização e acesso à escola. A Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, assegura o direito das crianças de seis anos à educação formal, obrigando as famílias a matriculá-las e o Estado a oferecer o atendimento (Brasil, 2007, p. 27).

O projeto intermunicipal das escolas de tempo integral, diz que: “As Escolas de Tempo Integral têm preocupação de oferecer condições mais favoráveis para o desenvolvimento do educando em geral”. Assim, o currículo é visto numa dimensão ampliada, para além dos conteúdos acadêmicos convencionados, contemplando os saberes como processos sociais e institucionais, os símbolos e os valores, as competências e as habilidades múltiplas próprias da complexidade humana.

Entende-se que a escola, como instituição microsocial, reproduz e, também, transforma tais realidades, e contribui para o desenvolvimento da consciência crítica dos (as) estudantes. Sendo assim, as ações educativas do currículo escolar se basearão em conteúdos selecionados e adaptados pela escola, de modo que contribuam para a formação ética, estética e política da criança e dos jovens (RECIFE, 2015, P. 27).

Quanto à Educação Física, segunda a professora, que relata ter trabalhado em escola da rede municipal, tanto em tempo regular quanto em tempo integral, percebemos a diferença, mas também a contribuição das aulas da disciplina nos dois formatos:

A Educação Física na escola regular ela não é na grade, ela é no contra turno, então pelo menos aqui na comunidade os meninos quando eu cheguei eles não tinham um costume de participar das aulas, era uma atividade que se eles não

quissem vir não tinha problema, que no final do ano eles conseguiam ser aprovados. Não sei como, mas assim aconteceu. Eu tive um grande trabalho para trazer os alunos, para eles entenderem que a Educação Física é uma disciplina obrigatória e os benefícios dela para formação integral do aluno. Era difícil, era muito difícil, não só aqui, mas também em outras escolas, a gente conseguir trazer esse aluno para aula, principalmente os meninos que tinham o contra turno pela manhã, eles não participavam, praticamente não existia aula de Educação Física. Quando iniciou o Integral, que as aulas aconteciam na grade, tudo melhorou, os alunos já estavam na escola, então não tinha essa questão de esperar o aluno, o menino que estava na escola, aí facilitou muito, foi maravilhoso e começaram a entender a importância da Educação Física por estarem mais tempo participando das aulas. Tinha alunos que vinham duas vezes depois não vinha mais, depois aparecia outros alunos ficava essa rotatividade na Escola Regular, e na Escola em Tempo Integral acaba com isso, os meninos já estão na escola. (Professora de Educação Física da EMTI, entrevista realizada no dia 30/12/2019).

Notamos, através da fala da professora, que as aulas de Educação Física na rede municipal de ensino deram um grande passo, a partir da mudança de escola regular para escola em tempo integral, possibilitando uma maior visibilidade da importância da Educação Física pela comunidade escolar. Além dessa mudança, é também fundamental o envolvimento da professora, pois, através da sua fala, percebemos o seu esforço na realização de diversas atividades, buscando envolver cada vez mais os alunos nas atividades para que consigam se reconhecer como sujeito capaz de transformar o mundo.

Sobre o reconhecimento da importância da disciplina por parte da Comunidade Escolar, a professora afirma:

Antes na regular notei que as pessoas não viam a Educação Física como atualmente, hoje toda escola, professores das outras disciplinas valorizam muito as aulas de Educação Física. Além das aulas de educação física, existem alguns projetos na área esportiva também. Perceberam que trabalhando o esporte com os meninos, eles tem um maior engajamento, uma melhor socialização, aqui na escola né, a gente tem 37 alunos que ganham bolsa atleta, outros alunos que já conseguiram bolsas em escolas particulares, tem umas meninas que jogam em clubes, o que era zerado, hoje em dia é bem valorizada, bem reconhecida não só pelos meninos e a gestão, mas os próprios professores, o porteiro até o pessoal dos serviços gerais, eles apoiam né, quando a gente vai competir, quando a gente volta é, parabéns! Ou então quando tá saindo né, dizem palavras motivadores, começou a envolver todo mundo da escola. As aulas do projeto acontecem com os alunos no final da tarde, tem um projeto de dança da Universidade Federal [...] e a retomada do uso da quadra pelos alunos antigos, bem antigos que jogavam handebol. (Professora de Educação Física da EMTI, entrevista realizada no dia 30/12/2019).

Compreendemos através da sua fala, a relevância do trabalho desenvolvido através da Educação Física na escola, pois, com muita leveza, a professora expressa todo orgulho em poder contribuir com a vida dos estudantes através das suas aulas.

Outro aspecto positivo que pudemos destacar foi a contribuição da prática da Educação Física e dos esportes para a autoestima dos alunos:

Outro fato importante é a elevação da autoestima dos meninos, um dia nós viajamos para Serra Talhada e menino perguntou onde um dos alunos moravam, ele falou outro bairro, ficou com vergonha de dizer realmente de onde era, eu fui logo falando de onde ele era, cheia de orgulho, eu quero que eles não vejam sua comunidade apenas com violência né, que aqui tem muito potencial e eles fazem parte disso. Tem um menino aqui que já foi chamado para jogar nos melhores times do Brasil e olhe sem estrutura adequada, tem escola de tempo integral que não tem condição nenhuma para eles, aqui não tem espaço adequado a gente sabe, que a gente precisa material, mas tento fazer o meu melhor para ele. (Professora de Educação Física da EMTI, entrevista realizada no dia 30/12/2019).

A Educação Física ainda tem muito a conquistar: a presença de professores de Educação Física na educação infantil e no ensino fundamental I em algumas redes municipais, sendo Recife uma delas, onde as aulas de Educação Física são ministradas pelos professores polivalentes; estruturas adequadas; e, em alguns casos, o reconhecimento da importância do componente curricular. É necessário perseverar, pois, como nos diz Saviani (2011, p. 118) “estamos em uma nova época histórica, uma nova ordem global, em que as velhas formas não estão mortas, e as novas ainda não estão inteiramente formadas”

No que compete às aulas de Educação Física, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a prática deve ser múltipla, propiciando uma vasta experiência para as aprendizagens dos estudantes. Com isso, os conteúdos devem ser diversificados e elaborados com variados recursos materiais, sabemos também que tais recursos não são decisivos para uma aula com qualidade, mas são fundamentais para que possamos explorar todas as possibilidades de aprendizagem de cada atividade desenvolvida. Acerca dos recursos materiais, a professora relata:

Eu nunca recebi material, sabe como foi que a gente conseguiu material? Através de projetos e aí a gente procurou patrocinadores e recebemos todo material. Tudo o que eu tenho é de 2016, a gente fez um projeto e mandou para patrocinadores e eles fizeram a doação e até hoje eu trabalho com esses materiais que foram doados, mas nunca chegou material para Educação Física, quer dizer, chegou uma pelota e eu não tenho espaço na escola para usar a pelota, as vezes quando tem competição eu utilizo os espaços da comunidade, mas como minha escola tem quadra eu não preciso sair da escola. Algumas vezes só saio quando tem competições pela prefeitura, por exemplo então: a corrida das pontes, aí quando precisa dar uma preparada vou ao campo aqui

próximo. A realidade é que a minha escola ainda é boa, a gente encontra de dez escolas com boa estrutura para prática da Educação Física, eu acredito que apenas cinco tem condições de ter as aulas de Educação Física, de qualidade como realmente deve ser né. Essa questão do recurso material, como eu vou trabalhar com qualidade? Eu sei que os materiais não dão garantia à qualidade, você também busca outras condições, mas que não pode ser sempre assim né, tem que ter um olhar para Educação Física, como temos para Matemática, como temos para Português. (Professora de Educação Física da EMTI, entrevista realizada no dia 30/12/2019).

Acerca da organização das aulas, identificamos o uso da abordagem Crítico Superadora alinhada com a Política de Ensino da Rede Municipal do Recife – Ensino fundamental 1º ao 9º, o segundo consiste em implementar uma política educacional que articule a renovação, inovação e os desafios do processo de ensino aprendizagens, na busca de uma educação e qualidade.

A abordagem utilizada no currículo das escolas de Tempo integral contrapõe a perspectiva tradicional de Educação Física e sua prática deve refletir a ação sobre o sentido e significado do fazer. A concepção Crítico Superadora é uma das principais tendências pedagógicas, que procura dar maior legitimidade ao elemento pedagógico do currículo escolar, reivindicando e justificando suas experiências. Os princípios metodológicos organizam e sistematizam seus conteúdos, oferecendo oportunidade para que o aluno possa confrontar os saberes científicos e do senso comum, com isso ampliam seus conhecimentos.

Tal concepção defende uma perspectiva dialética, ou seja, visa transformação social, que contribui na formação de sujeitos. Assim, devemos pensar os conteúdos que estão entrelaçados com a realidade dos estudantes, estimulando a aprendizagem, entendendo o significado para suas vidas.

Existem desafios, mas esses não devem se sobrepor a importância de trabalhar todos os conteúdos da Educação Física:

Trabalho todos os conteúdos da cultura corporal (a dança, a ginástica, o jogo, o esporte, a luta) as vezes com muita dificuldade e sempre esbarrando com algumas dificuldades, como um exemplo: quando precisa de um som e não tem ou está quebrado, é que a professora relata. (Professora de Educação Física da EMTI, entrevista realizada no dia 30/12/2019).

Os conteúdos citados pela professora, como: os jogos, os esportes, as danças, as lutas e a ginástica estão presentes em nossa cultura. Na perspectiva Crítico Superadora, tais conteúdos, devem ser trabalhados na escola visando a ampliação da compreensão dos estudantes, a cerca de sua participação na transformação da realidade.

Trabalho os conteúdos, mas venho buscando a questão do jogo, trabalhando sempre as questões conceituais, procedimentais e atitudinais, utilizo a abordagem Crítico Superadora com a política da rede, entende? Como são duas aulas por turma, trabalho com as turmas do 6º ao 9º ano, eu recebo eles, faço uma roda, primeiro eu passo a questão teórica, mesmo estando no espaço da quadra né, eu trabalho junto a teórica e a prática na quadra, porque eu vou trabalhar com ele, eu explico o que vai acontecer, a parte teórica, depois realizamos a parte prática e no final a gente faz uma reflexão da aula, dependendo da turma, quando sinto a turma, passo uma pesquisa, apesar de ter uma certa dificuldade de retorno, porque muitos não tem internet e já passam o dia na escola. E prova, avaliações eu não fiz, mas a minha avaliação é uma avaliação prática e assim tudo muito discutido com eles, recuperação e avaliação e aí assim a gente sempre conversar com os erros e os acertos. Tento fazer de tudo para que todos participem, porque os alunos podem estar na quadra e não ter interesse, como acontece nas salas de matemática. Tento fazer com que eles participem da aula, que eles reflitam, aqui eu gosto muito quando eu estou trabalhando de trazer as relações de trabalho, eu vejo é a mesma relação né, e aí eu vou trabalhando com eles, eu tive uma aula mesmo que eu fiz assim, chamei duas meninas que não tem muito interesse pelas aulas de Educação Física e falei: Vocês são duas empresas, são as donas da empresa e a partir de um jogo realizei a atividade e quando terminou a atividade eu perguntei para elas quais são os profissionais que elas vão escolher para empresa delas, e juntos debateram e elencaram critérios para escolhas, trabalho em equipe, participação e outros. (Professora de Educação Física da EMTI, entrevista realizada no dia 30/12/2019).

A avaliação da educação Física na concepção Crítico Superadora se dá através de manifestações verbal do professor, olhares, reflexão sobre a cultura corporal, onde deve existir um trato articulado do conhecimento, possibilitando um novo pensar dos alunos, na elaboração de uma síntese que lhe permite a interpretação, compreensão e explicação da realidade acerca da cultura corporal.

Enfatiza-se que a “educação é o procedimento no qual o educador convida os educandos a conhecer, desvelar a realidade, de modo crítico” (FREIRE, 2011, p. 89). Por isso, em todas as aulas deve haver uma reflexão crítica da realidade.

Quanto à seleção de conteúdos para as aulas de Educação Física, deve-se considerar a relevância social dos conteúdos, sua contemporaneidade e sua adequação às características sócio cognitivas dos alunos. É preciso fazer com que o aluno não só realize a prática, mas também confronte os conhecimentos do senso comum com o conhecimento científico para ampliação do conhecimento. Como afirma Souza Júnior:

A Educação Física na escola deve oportunizar aos alunos uma organização do pensamento a respeito de um conhecimento, tal como o esporte. Favorecendo a reflexão pedagógica destes alunos. As atividades, tarefas e responsabilidades dos alunos não são simplesmente correr, brincar, jogar, exercitar, fazer. Esse “fazer” deve configurar-se como procedimento imprescindível para discutir criticamente o conhecimento trazido por um determinado tema da cultura corporal, compreendendo-o conceitualmente, inclusive através de

experimentações corporais: ou seja, deve ser um “fazer Crítico-Reflexivo”. (SOUZA JÚNIOR, 2001, p-26-27).

Compreendemos, através das respostas da entrevistada em diálogo com o referencial teórico, que é necessário o professor se apropriar da importância das questões práticas e pedagógicas da Educação Física Escolar para mudar o que foi estabelecido historicamente.

E apesar das dificuldades, o professor é capaz de se sentir realizado profissionalmente:

Sou muito realizada profissionalmente, aqui é o que eu pensei quando eu fiz o curso Educação Física, eu me encontro hoje, consigo ter os meus alunos, eu consigo dar aula de Educação Física, é importante a disciplina. Quando acabar meu contrato né, eu vou para outro local ou enfim, mas aí eu vou sentir muita falta daqui porque aquela coisinha, onde eu achava que não ia dar certo, é o lugar que eu mais me realizo e mostro todo meu potencial. Eu sou muito Feliz aqui!

Com isso, notamos que essa experiência foi importante para concretizarmos a viabilidade da Educação Física nas Escolas em Tempo Integral, no entanto percebemos que existe a necessidade de estudos complementares para que ocorra mudanças na Educação Física de forma concreta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educação integral e o seu desenvolvimento em uma Escola em Tempo Integral implicam em um compromisso com a educação pública, que exige engajamento por parte de toda a comunidade escolar, com a perspectiva de desenvolver uma escola que cumpra suas funções sociais, proporcionando aos alunos conhecerem o mundo em que vivem e compreenderem as suas contradições e transformações.

As Escolas de Tempo Integral constituem uma ação estratégica para garantir atenção e o desenvolvimento integral às crianças, adolescentes e jovens, 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, regional, nacional e internacional.

O novo panorama legal indica uma educação de qualidade para todos, os desafios dos novos tempos e da construção das novas estruturas que sustentarão os sistemas educativos articulando vários projetos necessários para garantir que a criança e o jovem possam desenvolver-se integralmente.

A partir dessa pesquisa, ao refletirmos a teoria e a prática, compreendemos que a prática pedagógica no cotidiano das escolas de tempo integral possibilita uma maior diversidade de atividades, oferecendo condições mais favoráveis para o desenvolvimento das aulas de Educação Física nessas escolas do que nas escolas regulares. Identificamos também que existem grandes avanços na organização a disciplina dentro do âmbito escolar, apesar da permanência de algumas fragilidades, como a existência de um currículo padrão tanto para escolas de tempo Integral quanto para escolas regulares.

REFERÊNCIAS

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 2. ed. São Paulo: T.A. Queiroz; Edusp, 1987 [1973].

BRASIL. **LDB - Lei de Diretrizes de Base da Educação**. Brasília, Presidência da república, 1996.

BRASIL, Ministério de Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Educação Física / Secretaria de Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. **Aprova Brasil: O direito de aprender: Boas práticas em escolas públicas avaliadas pela Prova Brasil**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)/Fundo das Nações Unidas para a Infância(UNICEF), União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), 2007.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, MEC, 2013.

CAVALIERE, A. M. **Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira?** Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, dezembro, pp. 247-270, 2002.

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

DUTRA, P. F. V. **Educação integral no estado de Pernambuco: uma política pública para o ensino médio**. Recife: Editora UFPE, 2014.

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

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para liberdade e outros escritos**. 14 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2011.

GODOY, A. S. **Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas Possibilidades**. Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 35, n. 2, março-abril, 1995, pp. 57-63.

RECIFE, Prefeitura do. Secretaria de Educação. **Projeto intermunicipal escola de tempo integral**. Recife, 2004, p.1.

RECIFE, Prefeitura da secretaria de Educação. **Projeto intermunicipal escola de tempo integral**. Recife: 2014.

RECIFE, Prefeitura do. **Plano Municipal de Educação**. Recife, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Educação no Brasil: concepção e desafios para o século XXI**. Revista HISTEDBR on-line, Campinas, n. 3, jul. 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Educação em diálogo**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio. **A Educação Física no currículo escolar e o esporte: (im)possibilidade de remediar o recente fracasso esportivo brasileiro**. Pensar a Prática: revista da pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação Física - Vol. 4, jul/jun. 2000- 2001. Goiânia : Ed. UFG, 2001b, p. 19-30.

THOMPSON, Edward P. **As peculiaridades dos ingleses**. In.: NEGRO, Antônio Luigi; SILVA, Sergio (orgs.). E. P. Thompson: as peculiaridades dos ingleses e outros artigos. 3. ed. Campinas: Unicamp, 1998a. v. 1. (Coleção Textos Didáticos)

A EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO: AS CONSEQUÊNCIAS EDUCACIONAIS AO VETO DA PROPOSTA QUE TRATA DA PARCERIA ENTRE CRAS, CREAS E O PROFISSIONAL DA ÁREA PSICOLÓGICA ESCOLAR.

Warley Teixeira Gomes¹
Vera Belinato²
Antônio Carlos Coqueiro Pereira³
Alexandre Rosa⁴

RESUMO

Como a educação ao longo da história vem sendo alvo de negação para quem mais precisa dela socialmente, vemos e conhecemos vários atos constitucionais que consta nos anais educacionais de como foi negada aos que fazem parte da base majoritária da sociedade ser recusado um direito que está dentro da constituição dos países do mundo. Esses atos constituem principalmente em países pobres, em que consta políticas educacionais que no papel são mirabolantes, porém na sua práxis, não configura o que está escrito e legalizado nos anais da educação desses países. Pode-se ver claramente o papel dos agentes educacionais em vetar proposta em que profissionais que atende as necessidades de alunos com deficiência físicas, mentais e emocionais do CRAS e do CREAS em incorporar suas habilidades no trato dessas diferenças dentro do processo ensino aprendizagem. Neste contexto fica explícito como a necropolítica, o epistemicídio e o biopoder está no controle de quem pode ter acesso a educação e o conhecimento. Teve como fonte de pesquisa bibliográfica, com cunho qualitativo, direcionados para alunos de graduação, pós-graduação, mestrado, doutorado e quem ter a curiosidade de saber sobre o conteúdo exposto neste trabalho acadêmico.

PALAVRAS CHAVE: Aprendizagem; Políticas Educacionais; Necessidades Físicas, Mentais e emocionais.

INTRODUÇÃO

A educação permeia ao bel prazer dos governantes, dos que estão por trás de uma política educacional alienista, perseguidora, injusta e antidemocrática, vemos isso ao longo das Américas Central, do Sul, nos países do Norte e em boa parte do Sul da África, nos países pobres da Ásia e do Oriente Médio, isso é percebido quando lê nos anais em que estão formuladas e escritas as diretrizes da educação nesse país sendo negligenciadas na sua aplicabilidade. Nesse contexto percebe-se que gestores municipais, estaduais, e até os dirigentes educacionais da base maior que são os órgãos do Ministério da Educação e Cultura – MEC fazerem vistas grossas no que está escritos nas Leis. A educação toda vida fora castigada por políticos que visam á sustentação do poder, a subjugação da parte majoritária pobre e pela parte minoritária rica. Essa balança injusta do poder faz com que a educação não tenha uma efetiva transformação, pela sua teoria era para ser realizada, principalmente nas

Mestrando no Instituto de EducaciónKyre ySäso – Asunción – Paraguay; warleyteo@hotmail.com¹

Mestrando no Instituto de EducaciónKyre ySäso – Asunción – Paraguay; v78beli.12@gmail.com²

Mestrando no Instituto de EducaciónKyre ySäso – Asunción – Paraguay; antoniocarloscoqueiro@gmail.com³

Mestrando no Instituto de EducaciónKyre ySäso – Asunción – Paraguay;xadjvc@yahoo.com.br⁴

áreas do mundo mais pobre, com desajuste social, de justiça de democracia e de desenvolvimento econômico, social e político.

A educação, na mão de uma classe de políticos voltada para uma condição desumana para sustentação social, econômica e política, não cumpre o seu papel social, não promove uma qualidade de vida em vários fatores dentro do contexto de uma vivência que busca o desenvolvimento e a qualidade de vida. Para discutir essa questão será abordada a visão de SANTOS; DE OLIVEIRA; SOUZA, (2015), falando da investigação e intervenções realizadas pelos profissionais psicopedagogo e pedagogo dentro da unidade escolar, bem como, da necessidade de articulações com outros órgãos da rede de assistência para zelar pela integridade do aprendiz em todo o seu processo.

Pode-se ver, nos noticiários televisivos, impressos, através da mídia eletrônica, até mesmo das conversas nas filas que permeia nesse país o que fala da violência urbana que está chegando aos lugares mais longínquos do mundo, onde também ler, ouvi e senti as notícias da fome nos países que estão sempre em conflito através de guerras civis, que acontecem por muitas vezes pela ganância e injustiças de governos em tirar e negar direitos para o povo, principalmente educacional, também ver e ouvi os noticiários do desajuste social por falta de alimentos, onde muitos estão saindo das suas terras de morada e de origem, para buscarem em outras terras melhores condições de vida, principalmente em busca de paz. Também ver a forma pela qual encontra, mesmo em um “PAÍS DE PAZ” uma guerra interna nos subúrbios, nas favelas, nas camadas mais desajustadas uma guerra não declarada em que a aventura de viver mais um dia é uma glória e rezar a cada dia por não ser um alvo ou vítima de uma bala perdida, devido à grande injustiça social que acarreta uma guerra civil não declarada, dentro do país, estado, cidade e de uma região por sustentação do biopoder.

Essa abordagem vem mostrar um cotidiano de uma vida em um Planeta, Continente, País, Estado, Cidade ou Município, região metropolitana ou de uma grande, média e pequena cidade, bairro, favela ou uma família. Essa última é que vai receber toda a carga da manipulação do que trata de um desajuste nas Leis Constitucionais de um país, pois é na família em que tudo que foi citado acima sobrecarrega, é onde vai refletir dentro da camada social e quando isso acontece, adivinha onde vai chegar? __ Na escola. Aí que entra a bendita alienação, a negação dos direitos, a negação da boa vontade, a negação do medo de perder o status e o poder através do político negligenciando os direitos educacionais.

Quando o problema acontece e o aluno chega na escola, como os professores, coordenadores, direção vai tratar o educando que encontra em sua casa diversos problemas sociais e estruturais familiar sem ter um profissional de qualidade da área para intermediar,

diagnosticar e tentar resolver o problema que não cabe ao professor, coordenador e direção escolar? Um aluno com problemas pessoais que sai da escola preocupado com o pai e com a mãe que não estão em harmonia conjugal, preocupado com o que comer meio dia, se nem tomou o café pela manhã pela falta de comida, com o irmão que é usuário de drogas ou com a irmã que tem um filho que é mãe solteira onde moram em uma casa que não tem espaço para abrigar três pessoas e sem alimentos, desemprego do pai, da mãe, dos irmãos e da falta de comida, vai poder voltar para casa e não ver os seus familiares mortos por uma bala perdida na favela ou morro onde mora, preocupado com sua etnia negra e pobre e quando vai para escola tem medo de ser confundido com um delinquente ou com um menor marginal e ser morto, com as atitudes dos seus colegas em praticar o bullying devido a sua questão social, econômica, devido à localização onde mora, as suas atitudes em relação a merenda. Aí vem a velha rasteira da política educacional e seus dirigentes nefastos e atrelados as velhas políticas de sustentação do seu ego, do seu status e poder negligenciar o direito de quem tem o direito. Nesse sentido é que serão utilizados documentos como o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de diretrizes e bases da Educação 9394/96 para demonstrar as garantias de direito que devem ser efetivadas mediante tais demandas sociais.

A escola nos dias de hoje está sendo um laboratório de problemas que vem desde o déficit de aprendizagem, ultrapassa os transtornos psicopedagógico, o psiconeuropedagógico até uma questão mais abrangente que é a questão da psiquiatria. Outro entrave que preocupa hoje é aos que estão no topo do sistema educacional não preocupa é o que trata da prática do bullying, devido toda essa questão que foram abordados acima. A escola que deveria ser um lugar universal, democrático e igualitário, onde a Lei diz que a questão da inclusão deve ser tratada de forma natural, libertária e plural, vai encontrando esses entraves e pode entender que esses vão moldurar o aluno de hoje com uma personalidade pura em um ser diferente e insensível devido à falta de preocupação do que ele passa ou aprende assistematicamente.

O que poderia resolver essas questões dentro da unidade escolar e vai perpassar para fora dela, em questão aos seus alunos? A aplicação correta, o que está no papel, ousando nas ideias que possam contribuir com a condição do aprender, de como motivar e procurar solucionar problemas do educando que começam em casa (residência) e permeia e vai ter consequência dentro da escola. Vemos no dia a dia do educador sendo implantado mais atribuições para que ele faça e dê conta, mas quando vai sobrar tempo para ele professar? Quando que esse docente irá refletir e, entender a realidade de cada aluno, como isso pode afetar o seu aprendizado e quando o educador terá tempo para implantar novas metodologias, ou descobrir qual é a melhor para que o aluno possa aprender? Atribuir tudo ao educador? é

impossível que dentro da sua condição profissional tenha habilidade ou sensibilidade para atender ao aluno e para suas práticas para chegar ao tão exigido índice de aprendizagem. Diante do exposto é que surge a necessidade de outras intervenções voltadas a área social como corrobora Amaro (2017) ao tratar de intervenções ditas nas questões acima com estratégias de articulação e operacionalização, através da rede sócio-assistencial para o desenvolvimento de ações interdisciplinar na educação.

A temática educação no que trata da forma da aprendizagem e o que impedi do aluno aprender de patologias naturais físicas, mentais e emocionais tem uma vertente diferenciada do que é adquirida com um processo social em que o aluno adquire durante o percurso do processo de ensino aprendido, esses fatores têm que ser compreendido a tempo para que não cheguem a uma situação mais grave e sem o retorno do que era antes na sua plena qualidade de saúde. Essas sequelas podem ser momentâneas ou serem uma condição contínua e duradoura que não tenha mais cura, dificultando os avanços de séries, de aprendizagem e de evolução social. Ter um profissional que contribua dentro da escola e que facilite a melhoria da condição do ensino-aprendizagem é um desejo e um direito que está compenetrado dentro dos anais educacionais, da Constituição Nacional, na forma como deve atuar os Conselhos das esferas federal, estadual e municipal, e com tudo, na normativa do bom senso, se é para melhorar a condução com qualidade e encontrar soluções em que possam colaborar para o bom desempenho do aluno, sempre será de bom agrado para uma educação de qualidade.

Outro problema que vem acarretando o ambiente escolar é o bullying, muitas vezes decorrentes dos fatores em que os alunos que fazem ou sofrem o traz de casa, decorrente dos fatores de risco que mexem com as estruturas psíquicas desse aluno proveniente dos problemas decorrentes das suas estruturas de vida social econômica, das adversidades que encontra dentro e fora de casa no ambiente que habitam, a questão da desestrutura familiar e por fim, por uma adversidade qualquer que provoca um distúrbio emocional no aluno. E a escola não pode ficar alheia a esses fatos, sem preocupar-se com normas de políticas públicas que não trata desse problema entre o aprender e como aprender, da motivação e da desmotivação, do resolver e do esconder o problema para não condicionar ou melhorar para que o educando aprenda. Assim pode ver o que pensam os dirigentes educacionais, os políticos que gerenciam a educação em querer mascarar o que pode ser feito ou justificar com alguma justificativa sem nexos para tentar ter uma educação de qualidade.

Sabe-se que para um aluno ter um aprendizado concreto e efetivo, faz necessário que a sua mente esteja em harmonia com a sua condição física motora saudável e que nada possa entrar em conflito o que está dentro do pensamento dele com o que está sendo ensinado e por

isso que essa preocupação chegue aos coordenadores, aos gestores escolares através do professor para um profissional que não esteja ligados ao convívio diário com o aluno, aí que deveria entrar a parceria em rede dos sistemas municipais, estaduais e federal em colaborar com a unidade pedagógica, este é um preceito dentro da Constituição Nacional e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em que mencionam essa normativa para que a escola não fique só no processo educacional.

A forma em que a criança e o adolescente vivem num contexto que dificulta o seu aprendizado faz com que o país tenha o seu objetivo educacional incompleto e sem nenhum resultado positivo. Assim pode-se observar que a proposta dessa parceria não é uma coisa nova e já vem perdurando há muito tempo, porém enfrentando sempre as mazelas da politicagem.

A LEI Nº 9.394/96 E AS PARCERIAS ENTRE A ESCOLA E A COMUNIDADE ESCOLA.

Existe uma normativa dentro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em que a escola tem que garantir a educação e o desenvolvimento integral do aluno, compreendendo os aspectos físicos, psicológicos, intelectual e sociológico e que as escolas e o poder executivo tenham a competência para implantar o serviço social nas instituições, integrando as redes de ensino. Isso está sendo mencionado no Projeto de Lei nº 04; Projeto de Lei nº 05/09 no seus Artigos primeiro, segundo e terceiro. Então pelo que se ver já existia uma preocupação com esse problema que afeta os alunos e que hoje existe um negligenciamento pelas autoridades competentes que devem ter um olhar mais crítico para solucionar esse problema nas escolas.

As justificativas para tais resoluções estão baseadas nas seguintes normativas conforme BRASIL (2005).

Pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) a escola tem a competência de garantir a educação e o desenvolvimento integral do aluno, compreendendo os aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, buscando sua formação para o exercício da cidadania, preparando o aluno para o ingresso no mundo do trabalho e participação na sociedade. Nesse sentido, o Serviço Social será de grande importância no cumprimento das determinações da LDB, contribuindo: - no acompanhamento sistemático e efetivo das políticas governamentais de atendimento às famílias com crianças em idade escolar; - no trabalho na perspectiva de rede, estabelecendo vínculos com a rede socioassistencial; - no desenvolvimento de trabalho em parceria com a comunidade local, buscando, construir uma relação comunidade - escola - família (BRASIL, 2005, p.01)

Com essas normativas que trata a citação acima, pode-se entender a preocupação de voltar à atenção de uma suposta necessidade de intervir em umas das causas que pode acarretar o fracasso escolar do aluno de um problema que vem de fora para dentro da escola. Muitos pais de alunos e educadores ficam mencionando responsabilidades de um para com o outro, visto que o contexto escolar dentro dos anais que regem a modalidade específica de série depende da ajuda de um profissional que esteja fora do âmbito do processo ensino aprendizagem que possa ter um olhar técnico do que trata o psiquê do aluno que esteja necessitando desse amparo. O papel só do pedagogo, junto com o do psicopedagogo (que nem toda escola tem) não vai ajudar no que pode resolver o problema que acarreta a aprendizagem do educando. Esses dois profissionais precisam trabalhar atrelados ao neuropsicopedagogo, com o psicólogo em forma de uma rede. Dessa maneira aumentaria a probabilidade de sucesso no âmbito do desenvolvimento integral do ser. Nesse sentido, o veto da proposta da Lei 11.348/2000 está indo contra as normativas que estão dentro da proposta de uma qualidade educacional justa, libertária, igualitária para todos. Esse veto está dizendo que existe, dentro do que relata a Lei educacional, privilégios de quem deve ter uma educação verdadeiramente de qualidade.

A NECROPOLÍTICA, O EPISTEMICÍDIO E O BIOPODER NO VETO DA PROPOSTA DE LEI 11.430/2000

Muitos educadores lutam para que a formação de redes entre as Secretarias de Educação tivesse uma comunicação atrelada ao Sistema único de Assistência Social em colaborar com a necessidade de ter um acompanhamento dos profissionais de educação com amparo psicossocial e dos alunos que estão matriculados dentro das unidades de ensino das três esferas de sistema educacional no âmbito municipal, estadual e federal. Sabe-se que a mente humana é movida por emoções que provoca êxtase de contentamento, mas também pode acarretar uma condição desequilibrante emocional em um adulto e em uma criança, um adolescente e em um adulto. A emoção faz com que o prazer de aprender esteja em harmonia com o bem estar do indivíduo e com a forma como vive em um espaço familiar, em um espaço social e até mesmo no espaço escolar. Percebe-se que a questão social tem muita influência no processo ensino-aprendizagem de quem transmite e de quem recebe a aprendizagem. Vamos analisar um professor que trabalha sessenta horas, tem filhos, marido e esposa e uma casa para cuidar, quando tem alguns problemas familiares ou até mesmo

relacionado aos extras familiares. Agora vê uma criança em que vive em uma favela ou em uma zona periférica da cidade, que não tem uma estrutura física e geográfica estrutural, sem contar com a discriminação dentro da escola por parte de professor, por parte dos colegas devido a condição social em que encontra. Aí não pode esperar do profissional da educação e do aluno rendimento de aprendizagem satisfatória dentro do universo da escola. Conforme prevê o ECA (1990)

A promoção de espaços intersetoriais locais para a articulação de ações e a elaboração de planos de atuação conjunta focados nas famílias em situação de violência, com participação de profissionais de saúde, de assistência social e de educação e de órgãos de promoção, proteção e defesa dos direitos da criança e do adolescente. Parágrafo único. As famílias com crianças e adolescentes com deficiência terão prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção. (ECA, 1990, p. 41).

Segundo o (ECA 2017), a criança deve viver em um espaço em que tenha a promoção social, econômica e que promova um desenvolvimento deve ser assegurado por meio de políticas públicas para que a criança tenha a mesma igualdade de desenvolvimento intelectual dentro do espaço onde está inserido igualmente no que diz respeito a sua promoção como cidadão dentro de uma conjuntura justa.

Pode ver isso claramente dentro do universo escolar que ainda falta um mecanismo que ajude mais ainda a escola, que tem o direito de propor que a criança tenha um bom desempenho intelectual educacional, em se tratar de informações que perpassa da função escolar quando a criança está no seu lar. Nesse caso pensa logo no papel da Assistência Social, pois é onde tem ou deve ter toda informação da vida da criança fora da escola e quanto a sua condição de vida. Pode perceber que as escolas não tem uma informação clara sobre a vida do seu aluno no seio da sua casa e como é a relação entre os familiares de convívio afetivo, econômico e de estrutura familiar. Entende que o processo de ensino aprendido de um indivíduo depende de ter uma mente sã e um corpo são, sem essa relação não pode exigir por parte de qualquer instituição e nem profissional de educação que o aprendizado seja rápido, contínuo e eficiente no que foi abordado nesse capítulo e que está embasado na LDB nº 9394/96, descrita abaixo.

Art. 2º 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.

Art. 58º. Entende-se 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.

§ 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º. 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.

§ 3º. A oferta de educação especial, dever constitucional do estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (LDB, LEI Nº 9.394, 1996)

No que trata essa Lei onde estão incorporados esses artigos, só falam em alunos e crianças que tenham alguma necessidade física ou mental no que trata a fala, a visão, a audição ou até mesmo em um desequilíbrio mental? E as suas angústias no que trata do stress, das depressões, das preocupações que essas crianças trazem de casa para a sala de aula, sobre a fome que alimenta o corpo e junto com a fome que alimenta a alma? Será que isso não interfere no processo de aprendizagem? A escola preocupa com que o aluno passa no cotidiano fora do seu local de atuação do processo de sua competência de ensinar? Aí vem uma pergunta muito pertinente dentro do universo educacional que choca muitos educadores e gestores educacionais. A escola está preparada para atuar nessa seara de conflitos que encontra no dia-a-dia na educação de suas clientelas? Nessa questão é que abaixo cita-se a carta Magna de garantias de direitos Brasil (2020).

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

- I – Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
- II – Progressiva universalização do ensino médio gratuito;
- III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV – Educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (BRASIL, 2020, p. 62–63)

Nesse artigo, no parágrafo terceiro, diz que o atendimento educacional especializado a pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, entende que qualquer distúrbio que dificulta o processo de ensino aprendizagem é uma diferença e pode dizer que a escola não está estruturalmente com profissionais que diz a lei que deve ter dentro do quadro pedagógico com profissionais qualificados para tal reconhecimento o porque o aluno não está conseguindo aprender.

A ESTRUTURA EDUCACIONAL DE UMA ESCOLA: DO PORTEIRO AO NEUROPSICOPEDAGOGO.

A estrutura pedagógica dentro da maioria das escolas no Brasil é ainda precária, pois trata da inclusão desse processo de aprendizagem somente os gestores escolares, o coordenador que na sua maioria é um pedagogo e aos professores. Nesse contexto, dentro das instituições escolares sente-se a necessidade de um psicopedagogo, um neuro-psicopedagogo com os aparatos para poderem atuar dentro do universo escolar, na possibilidade de um neuropsicopedagogo, poder contar com um psicopedagogo seria de grande valia, pois as necessidades do aluno não só tratam da questão física e mental e física e sim de um contexto social no qual esse aluno passa no seu cotidiano, muitos são acometidos pelas desigualdades estrutural familiar, muitos passam por necessidade financeira, outros passam por violências domésticas, muitos são violentados fisicamente e outros são vítimas de preconceitos de várias espécies e isso não acontece nas escolas e sim no seio familiar e dentro da casa. E para onde esses alunos vão buscar aprendizagem? Na escola. Vê-se a necessidade dessa instituição se preparar para enfrentar tais problemas que estão sendo comuns nas esferas educacionais na contemporaneidade. Nesse contexto, alunos mascaram suas demandas emocionais por isso é que precisa ter na escola, não só o pedagogo, mas o psicopedagogo e o neuropsicopedagogo, justamente para que a instituição escolar não exerça sua docência de maneira cômoda e apática como alerta SANTOS; DE OLIVEIRA; SOUZA (2015).

Dentro deste processo investigativo é necessário um conhecimento mais amplo sobre a vida escolar, e social do indivíduo, o psicopedagogo de tal forma consegue interferir e interagir para a melhora das dificuldades enfrentadas pela criança. O psicopedagogo tem a responsabilidade de trabalhar para alcançar os seus objetivos e para que a escola possa acompanhar esse processo de desenvolvimento que a mesma está passando. Sabe-se que a intervenção da psicopedagogia é um processo contínuo, que precisa do envolvimento familiar e da comunidade escolar e de todos os outros profissionais que estiverem envolvidos no processo de aprendizagem e no acompanhamento da criança. Essa ação não é desenvolvida individualmente entre o psicopedagogo e o aluno, mas sim uma ação conjunta entre todos para que a criança aprenda, sinta-se bem e possa levar uma vida normal sem discriminações. A escola precisa estar atenta a cada dificuldade de aprendizagem, trabalhar com novas possibilidades e não deixar sua docência ser cômoda e reflexo da apatia institucionalizada. (SANTOS; DE OLIVEIRA; SOUZA, 2015, p. 10)

Dentro desse contexto, citado pelos autores, a ação do pedagogo para tratar a situação de aprendizagem do educando não vai resolver como diagnosticar o que está fazendo com que o aluno não está conseguindo obter o conhecimento necessário pelo educador (professor) de acordo com as tentativas metodológicas apresentadas durante o processo de ensino, aí nesse ponto é que entra o psicopedagogo, depois o neuropsicopedagogo e essa parceria deve estar em

toda unidade de ensino, pois o contexto educacional deve estar atrelado ao contexto social de cada aluno e de cada aprendiz.

Com a negação de toda essa estrutura, percebe o negligenciamento do direito do aluno a ter um atendimento mais amplo no que trata no direito a educação, de ter um profissional de conhecimento especializado no trato do problema em que o aluno não consegue, igual aos ditos alunos normais, aprender de forma igualitária ou ter um rendimento que possa a progredir para a série seguinte. Assim pode-se perceber a negação do direito a ter direito. Nesse ponto, nota-se claramente a necropolítica. O epistemicídio e o biopoder dentro das instituições escolares. Quando nega e não estrutura a escola para tais enfrentamentos, vê-se claramente a negação do que pode ser fundamental para o desenvolvimento do aluno que mora na periferia, nas favelas, dos alunos de cor e aqueles que vivem na margem da pobreza.

AS REDES DE INFORMAÇÃO ENTRE A ASSISTÊNCIA SOCIAL E A ESCOLA: A REAL DICOTOMIA

Quando uma unidade escolar não tem a estrutura de ter um profissional que pode tratar de uma necessidade mais aguda de aprendizagem educacional, como por exemplo de um neuropsicopedagogo, a política municipal de educação pode articular a comunicação através de redes de informações ou de ter uma estrutura melhor para atendimento dentro das Secretárias de Assistência Social, com possibilidade de cooperação de informação e mesmo com auxílio de profissionais que possam ajudar as instituições escolares. Mas infelizmente, esse fato ainda é uma utopia dentro de contexto real nas buscas de melhoramento do individual dentro da sociedade. Cada um desses órgãos estão trabalhando diferente, não tem uma ajuda mútua e nem uma parceria efetiva. A educação não pode funcionar longe da assistência social e nem a assistência social pode caminhar longe da educação (escola). Quantos municípios têm uma rede de comunicação atrelada nessas secretarias? Quantas são efetivas e tem a dinâmica de uma contextualidade na sua prática? Pode perceber que a dicotomia está vivenciada e impregnada dentro do social com o educacional. Geralmente o motivo dessa dicotomia pode ser por falta de conhecimento de quem gerencia essas instituições, pode ser por inclusão de verbas dentro de cada secretaria para tais benefícios para a população ou até mesmo por não conhecer e não ter um notório saber como funciona tais redes de comunicação entre os órgãos envolvidos para a promoção de desenvolvimento social e do desenvolvimento escolar dos envolvidos em situações que o problema está acarretando.

Nesse contexto os Profissionais da Assistência Social são hábeis para realizarem a articulação entre a rede de assistência para a efetivação dos serviços em benefício do aluno e conseqüentemente favorecendo o processo ensino aprendizagem, conforme cita AMARO (2017).

A intervenção nas questões sociais que busca estratégias de articulação e operacionalização, através da rede sócio-assistencial para o desenvolvimento de ações interdisciplinar na educação, permitindo assim, a transformação da realidade vivida por muitas crianças. O autor acima considera que o assistente social contribui na aproximação da escola com a comunidade, tornando-a mais presente e participativa no meio social em que atua. Diante de todo esse desafio de atuação no âmbito escolar, o assistente social dentro do cenário atual de formulação de inúmeras propostas de políticas públicas frente as questões sociais, deverá ser um profissional habilitado e solidário com o modo de vida daqueles que vivenciam suas problemáticas. (AMARO, 2017, p. 06)

Na citação acima, o autor destaca a Assistência Social como sendo de suma importância dentro do processo ensino-aprendizagem é ele que possibilita a interação entre a família e a escola e como ponto de sustentação de informação entre a ambos. E porque essa rede de comunicação em muitos municípios, escolas e secretarias de Assistência Social não é colocado em prática, pois se as normativas educacionais e de assistência social promove essa relação tão importante para a escola como para o desenvolvimento social seja ele individualmente como coletivamente e para o local onde está inserido.

Vivencia-se mais uma vez a negação do direito por quem pode dar esses direitos ao desenvolvimento educacional e social para aqueles que mais precisam do poder da política pública. O negligenciamento é mais um percalço da necropolítica, do epistemicídio e do biopoder nas camadas mais carentes e que necessita do desenvolvimento pessoal, social e educacional. A desigualdade ainda é um problema em que a vida do ser humano vai continuar sendo o trampolim de que ostenta o poder e para quem o mantém.

METODOLOGIA

A metodologia empregada foi a da pesquisa documental, baseado em artigos publicados, livros que abordam conteúdos que fez refletir o que escrever e colocar algumas ponderações sobre a necessidade de estudar e colocar exposto para os leitores compreender como está sendo tratada a educação na inclusão de alunos especiais dentro da escola. Foi utilizado a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Base da Educação do Brasil. Pode perceber claramente a necessidade de parcerias em rede

dos órgãos públicos que tem o dever de garantir a execução do que está na lei, tanto no âmbito educacional quanto no âmbito social.

RESULTADO E DISCURSSÃO.

Quando houve o veto da proposta de incluir os profissionais da área de saúde que trata de alunos com necessidade dentro da escola, está negando ao direito desses alunos ter uma educação que por lei e segundo a Constituição Federal Brasileira deve ser igualitária, democrática e libertaria para todos, independentemente da sua situação de física, psicológica, credo, gênero, etnia, situação econômica e social.

Assim, pode compreender que a escola, os órgãos que gerencia as normativas e diretrizes educacionais não está promovendo o que é de direito para quem tem direito de ter uma formação, conhecimento e desenvolvimento educacional como está na lei. De acordo com a Constituição Federal no Artigo abaixo confirma a:

Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. (BRASIL, 2009, p. 01)

De acordo com a Constituição Federal, pode-se compreender que a Lei não distingue quem tem direito a ter uma educação de qualidade e que os meios para educação seja realmente efetiva e com a maior abrangência e qualidade. Pode entender que a vinculação da Assistência Social e com a Educação, independente de modalidade, de idade e qualquer forma de situação em que encontra o aluno, tem o direito de ser assistido quando matriculado em uma unidade de ensino.

CONCLUSÃO

Quando o presidente vetou a proposta de inclusão dentro das escolas de profissionais que possibilitam atuarem como os psicólogos, psicopedagogos, o neuropsicopedagogos, foi um ato que fez com que a unidade escolar tivesse uma mão no viés do problema de baixo rendimento dos alunos com deficiência física, mental, como também aqueles que são ditos normais e que de acordo com as diversidades sociais trazem para as escolas os seus problemas, que muitas vezes não são perceptíveis pelos professores e nem por um pedagogo, necessita de um profissional mais preparados em outras áreas que estão relacionados a aprendizagem para promover a facilidade em solucionar esses problemas e fazer com que esses alunos possam aprender com mais facilidade, superando questões emocionais do desenvolvimento humano. A escola ainda é um caminho e instrumento mais usado pelos que estão no topo da pirâmide econômica e social sobre aqueles que ainda estão na base e dentro das suas classificações desiguais no desenvolvimento. Atende a uma política com base na necropolítica, atrelado com o epistemicídio e com a sustentação do biopoder. Portanto é importante que a parceria entre a educação e a Assistência Social seja de imediato implantado como uma normativa efetiva nas promoções de redes de comunicação e de atuação mútua e para a promoção do indivíduo que precisa ser atendido por esses órgãos. A dicotomia só fará crescer a desigualdade social desses que precisam de tais benefícios.

REFERÊNCIA

ALMEIDA, N. L. T. Serviço Social e política educacional: um breve balanço e desafio desta relação. 1º Encontro de Assistentes Sociais na Área de Educação. Belo Horizonte, 28 março 2003, p.1-9.

AMARO, Gislaine. Serviço Social na Educação: A Contribuição do Assistente Social no Âmbito Escolar. Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. UFMS – 2017.

AMARO, Sarita Teresinha Alves. Serviço Social na escola: o encontro da realidade com a educação. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1997.

ANDRADA, E. G. C. Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar. Psicologia: Reflexão e Crítica. Porto Alegre, v. 18, n. 2, ago. 2005.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Educação Inclusiva: a fundamentação filosófica. Brasília: Ministério da Educação, Secretária da educação especial, 2004.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil de 2009. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos

ECA, Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. (atualizado até a Lei nº 13.441, de 08 de maio de 2017). Disponível em: <http://femparpr.org.br/site/wp-content/uploads/2017/07/Livro-ECA.pdf>. Acesso em: 17/06/2020.

FERREIRA, Márcia. Ação psicopedagógica na sala de aula: Uma questão de Inclusão. São Paulo: Paulus, 2001.

FRANÇA, R. M. S.; FERREIRA, M. D. M. As políticas públicas e a efetivação dos direitos humanos pós Constituição Brasileira de 1988. Emancipação, Ponta Grossa, PR, v. 12, n. 2, p. 181-191, 2012.

LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_led.pdf. Acesso em 17/06/2020.


MANTOAN, Maria Teresa Egler; PIETRO, Rosangela Gavioli. Inclusão Escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MARONEZE, L. F. Z; LARA, A. M. B. A política educacional brasileira pós 1990: novas configurações a partir da política neoliberal de estado. In: III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, PUCPR, Paraná, p 15, 2009.

MOREIRA, A. C. Serviço social na educação: possibilidades e limites de intervenção profissional junto à família. Emancipação, Ponta Grossa, PR, v. 9, n. 2, p. 163-180, 2009.

OLIVEIRA, Advanusia S. Silva de; SANTOS, Amanda Gois; SOUZA, Renildes de Melo. Inclusão Escolar: E o Apoio Psicopedagógico Dentro das Instituições Escolares. 8º Encontro Internacional de Formação de Professores e o 9º Fórum Permanente Internacional de Inovação Educacional. GT6 – Educação, Gênero e Diversidd

PORTELLA, A. B. P. Metodologia e Adaptações Curriculares. Paraná. 2011. Material da aula da disciplina Metodologia e Adaptações Curriculares, ministrada no curso de pós-graduação lato sensu televirtual em Libras – Faculdade Educacional da Lapa |EADCON.



REPOLI, Edilene Aparecida et al. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum Inclusiva. Brasília: Ministério da educação, secretaria de educação especial: Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

REFERÊNCIA DA WEB.

<http://epds.ufms.br/wp-content/uploads/anaisencontroiepds/pdfs/01664038140.pdf>.

A EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA DA EEEP ALAN PINHO TABOSA: UMA INTERSEÇÃO ENTRE A UNIVERSIDADE, O MOVIMENTO PRECE E A REDE DE ENSINO CEARENSE¹

Talita Feitosa de Moisés Queiroz ²
Verônica Salgueiro do Nascimento ³

RESUMO

O acesso ao ensino superior das camadas mais pobres possibilita o rompimento de ciclos intergeracionais de pobreza. O que leva ao debate sobre as políticas de acesso e permanência no ensino superior e sua inexorável relação com a educação básica. E aqui se acrescentará o papel da sociedade civil organizada nessa dinâmica. Assim, o presente trabalho tem como objetivo compreender a tessitura entre ensino superior, educação básica e sociedade civil que culminou na experiência da EEEP Alan Pinho Tabosa. Para tanto, foi utilizada abordagem qualitativa na análise documental, adotando a perspectiva da Avaliação em Profundidade e os eixos analíticos: análise de contexto de formulação da política, análise dos conteúdos da política e análise de trajetória institucional da política. Dessa maneira, foi possível identificar que o surgimento da EEEP Alan Pinho Tabosa como uma experiência interinstitucional da Universidade Federal do Ceará, Secretaria Estadual de Educação do Ceará e PRECE/Instituto Coração de Estudante foi possível dentro de uma confluência de uma conjuntura social e política progressista de expansão das universidades federais, ampliação de repasses de recursos para educação básica e abertura para inserção da sociedade civil organizada na gestão pública, viabilizando uma potente experiência pedagógica capaz de promover formação integral, articulando competências acadêmicas, socioemocionais e a construção de uma rede discente de apoio para enfrentamento de dificuldades pessoais, escolares e sociais. Por fim, espera-se que no adverso contexto atual de ataques a educação pública, o estabelecimento de tais parcerias viabilizem estratégias de resistência e transformação social tão fundamentais ao Brasil contemporâneo.

Palavras-chave: Política de educação, Acesso à Universidade, Sociedade Civil, Rede Estudantil.

INTRODUÇÃO

O Brasil é um dos países com maior concentração de renda no mundo. Essa desigualdade tem cor, gênero e naturalidade: pessoas negras, mulheres e nordestinos são

¹ Bolsista CAPES do Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará;

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará - UFC, talitafdemoises@gmail.com;

³ Professora orientadora: Doutora em Educação, Universidade Federal do Ceará - UFC, vesalgueiro@ufc.br.

os que recebem as menores rendas, segundo os dados divulgados este ano da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

O acesso a escolarização das camadas mais pobres possibilita o rompimento de ciclos intergeracionais de pobreza, especialmente tratando-se de ensino superior. Atualmente, uma pessoa com diploma ganha 5,9 vezes mais. Todavia, apenas 12% dos jovens brasileiros estão na Universidade (CARVALHO; WALTENBERG, 2015).

O que leva ao importante debate sobre as políticas de acesso e permanência no ensino superior, bem como a inexorável relação com a educação básica. E aqui se acrescentará uma terceira dimensão que é o papel da sociedade civil organizada nessa dinâmica com os estudantes de origem popular.

Tendo isso em vista, é interessante um olhar atento para iniciativas que possam trazer apontamentos nessa direção. A educação cearense tem protagonizado experiências exitosas e se tornado referência nacional por algumas de suas estratégias, uma delas é a Escola Estadual de Educação Profissional Alan Pinho Tabosa.

Inaugurada em 2011, no Município de Pentecoste-CE, a escola Alan Pinho Tabosa é umas das 119 Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP) existentes no estado do Ceará. Contudo, diferenciando-a das demais, foi firmada em sua fundação parceria entre a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) e a Universidade Federal do Ceará (UFC)⁴ para que a recém-inaugurada escola fosse um espaço de utilização da metodologia do PRECE (Programa de Educação em Células Cooperativas) do Instituto Coração de Estudante (ICORES), um ente de sociedade civil organizada de base comunitária.

O presente trabalho tem como objetivo compreender a tessitura entre ensino superior, educação básica e sociedade civil que culminou na experiência da Alan Pinho Tabosa. E como objetivos específicos: a) delinear breve contextualização sócio-política de um governo progressista em um estado neoliberal; b) Identificar os principais marcos regulatórios das políticas de educação básica e expansão das universidades federais recentes; c) Caracterizar as parcerias público-privado e seus reflexos nas trajetória institucional do PRECE/Instituto Coração de Estudante.

Para análise de contextualização política e social se partirá da discussão sobre o Estado moderno feita por Mészáros (2011) e Caravvalho (2015, 2011) de prisma

⁴ Convênio “UFC na educação básica: aprendizagem cooperativa” (Nº Doc livre 1055677/14/04/2011).Disponível em: < <http://www.ufc.br/noticias/noticias-de-2011/2500-ufc-e-seduc-parceiras-na-escola-profissionalizante-de-pentecoste> > Acesso em 10/07/2020.

marxista sobre a relação Estado e Capital na contemporaneidade, caracterizando o Capitalismo financeiro, o Estado neoliberal e seus efeitos no Brasil (PAULANI, 2012).

Para o resgate dos principais marcos regulatórios da política de educação será empregada a perspectiva da avaliação em profundidade (RODRIGUES, 2019; GUSSI *et al.*, 2019), entendendo o texto da política dentro de seu respectivo contexto.

Sobre o papel da sociedade civil organizada e sua trajetória no seio das transformações da relação público-privado será subsidiado pelas análises feitas por Gohn (2003, 1997), Dagnino (2002) e Citó (2018), distinguindo os diferentes papéis sociais que essas entidades ocupam.

Por fim, também serão feitas articulações com pesquisas sobre a experiência pedagógica desenvolvida na EEEP APT e sua origem no movimento PRECE feitas por Andrade (2019); Andrade Neto (2018), Ribeiro (2018) e Barbosa (2016).

METODOLOGIA

O presente trabalho parte da metodologia da disciplina de “Avaliação de Políticas Públicas” do Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará. Essa proposição metodológica traz para a pesquisa acadêmica, sobretudo no campo das políticas públicas, a necessidade de uma epistemologia multidimensional (RODRIGUES, 2019, 2016). Ludke e André colocam que “Um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica” (1986, p.5).

Por isso, para realização dessa pesquisa empregou-se uma abordagem qualitativa, cuja atenção está sobre “mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (MINAYO, 1994, p.22). Em consonância a isso se adotou a perspectiva da Avaliação em Profundidade, que traz para avaliação das políticas públicas “contexto, historicidade e processo e tem um foco privilegiado na noção de trajetória, uma vez que esta permite apreender como e porque uma política se torna positiva ou negativa e os possíveis desvios e mudanças de rota na condução da política” (RODRIGUES, 2019, pp.183-184). Assim, empregaram-se três eixos analíticos da avaliação em profundidade: análise de contexto de formulação da política, análise dos conteúdos da política e análise de trajetória institucional da política.

Para tanto, foi utilizada a técnica de análise documental (GIL, 2009), possibilitando o delineamento de um contexto em que a política está inserida, clarificando um pano de fundo do objeto de pesquisa pelo percurso histórico e pelas contribuições de pensadores clássicos e contemporâneos sobre o Estado.

Também foi feito levantamento dos principais marcos regulatórios e bases conceituais da política de educação e profissionalização (leis, decretos) nas esferas federais e estaduais. E produções acadêmicas da UFC que discutam o Movimento PRECE e a Aprendizagem Cooperativa, bem como matérias de produção escrita e áudios-visuais do Instituto Coração de Estudante e das Escolas Populares Cooperativas.

É importante demarcar que não se trata de uma leitura meramente informativa, mas também analítica, identificando seus autores, interlocutores e intencionalidades dentro de uma determinada conjuntura política e social (GUSSI *et al*, 2019).

No primeiro tópico “Breve contextualização política, econômica e social” é feita uma sucinta articulação entre o capitalismo financeiro, as proposições de política neoliberal e suas conseqüentes crises, ambientando o surgimento de governos progressistas no início dos anos 2000 e os avanços e limites desses governos, que embora tenham trazidos agendas sociais, mantiveram a mesma política econômica neoliberal.

No segundo tópico “Marcos regulatórios da Política de Educação” é feita uma apresentação dos principais marcos regulatórios da política de educação no contexto de implantação da EEEP Alan Pinho Tabosa, especialmente os que viabilizaram as políticas de educação técnica e recursos para educação básica, bem como expansão das universidades e do ensino superior,.

No terceiro tópico, “Trajetória institucional de Organização da Sociedade Civil” é feito sucinto resgate histórico do percurso organizacional da entidade PRECE/Instituto Coração de Estudante à luz das reconfigurações que a relação público-privada gera sobre a entidade, ora fortalecendo suas funções, ora enfraquecendo-a.

No quarto, e último tópico, “A experiência pedagógica da EEEP Alan Pinho Tabosa” é feita uma caracterização das proposições e estratégias pedagógicas da Aprendizagem Cooperativa e Solidária utilizada na escola e sua intencionalidade de promover protagonismo, autonomia e cooperação entre os discentes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Compreender a experiência pedagógica da EEEP Alan Pinho Tabosa e seu interessante arranjo a partir de ação interinstitucional entre a Universidade Federal do Ceará, a Secretaria Estadual de Educação do Ceará e o Instituto Coração de Estudante/PRECE requer diferentes dimensões analíticas que serão feitas a seguir. Primeiramente uma contextualização político-social. Em seguida, demarcação dos principais marcos regulatórios da política de educação no período de seu surgimento. Depois delimitação da trajetória institucional do Movimento PRECE e o estabelecimento da relação público-privado. E, por fim, caracterização da experiência pedagógica da EEEP Alan Pinho Tabosa.

Breve contextualização política, econômica e social

No fim do Século XX, o advento das revoluções tecnológica/digital, o crescente acúmulo de capital pela economia rentista e o estabelecimento de um modelo aberto da economia global estabeleceu de forma hegemônica a lógica do capitalismo financeiro no mundo e aos países periféricos como o Brasil, imposta a adoção de uma política econômica neoliberal, de abertura aos ditames do mercado e privatizações.

No início dos anos 2000, o mundo como um todo veio a padecer as consequências de um sistema que centralizou o Capital como ponto balizador de todas as relações – a “Civilização do Capital”, como chama Mészáros, que acarretou “a destruição e/ou precarização, sem paralelos em toda a era moderna, da força humana que trabalha e a degradação crescente do meio ambiente, na relação metabólica entre homem, tecnologia e natureza” (MÉSZÁROS, 2011, p.18).

Diante da crise sistêmica do Capital ascenderam a presidências, governos populares em vários países da América Latina, episódio esse que ficou conhecido com a “virada à esquerda” (CARVALHO, 2011), levando ao surgimento de alternativas progressistas de Estado.

No Brasil, houve a eleição, pela primeira vez na história, de alguém oriundo das classes populares, um metalúrgico, um nordestino e de partido de esquerda. A eleição de Lula e os quatro mandatos consecutivos do Partido dos Trabalhadores, de 2003 a 2016, possibilitaram uma série de concretizações de proposições mais progressistas principalmente no campo social.

Contudo, é importante salientar que havia um contexto macroeconômico favorável que tornou possível essa situação. A economia brasileira ficou centrada nas

demandas externas da exportação de commodities⁵, enquanto a dinâmica interna foi alavancada pela ampliação de crédito e inserção no consumo das classes sociais antes excluídas (PAULANI, 2012). Como analisa Lang (2016) os governos progressistas “apostaram, na prática, no neodesenvolvimentismo e aprofundaram o modelo extrativista – argumentando com a necessidade de financiar o investimento social com os royalties obtidos com a exportação de commodities” (p.34).

É preciso ressaltar que esse modelo de desenvolvimento adotado pelo Partido dos Trabalhadores estava centrado em sua capacidade conciliatória de satisfazer os diferentes interesses de classe através da “construção de um equilíbrio de forças vinculadas ao capital e forças vinculadas ao trabalho, nomeadamente as massas trabalhadoras, circunscreve o fenômeno que, em uma inspiração gramsciana, pode ser denominado *cesarismo lulista*” (CARVALHO; GUERRA, 2015, p.52, grifo do autor).

Portanto, apesar dos avanços sociais galgados nesse período, foram incipientes em proporcionar transformações estruturais. Dessa forma, o PT cumpriu a consolidação do neoliberalismo no Brasil (PAULANI, 2012).

Marcos regulatórios da Política de Educação

Em paralelo a esse cenário econômico favorável são promulgadas legislações que viabilizaram a efetivação de políticas da educação previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e no primeiro Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), mas que até então não haviam subsídios orçamentários para materializá-los em sua completude.

Assim no segundo mandato a presidência do Lula (PT) é lançado o “Todos Pela Educação” (BRASIL, 2007a), prevendo repasse de recursos para estados e municípios melhorarem a qualidade da educação em suas esferas. Arelado a isso foi promulgada a Lei do Fundeb (BRASIL, 2007b), criando o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, garantindo a existência desses recursos destinados à educação básica.

⁵ Principalmente petróleo, com a descoberta do Pré-sal. Disponível em: < https://petrobras.com.br/pt/nossas-atividades/areas-de-atuacao/exploracao-e-producao-de-petroleo-e-gas/pre-sal/?gclid=Cj0KCQjw-uH6BRDQARIsAI3I-UdHNHOIRVoGEZk3aGtotKPSrwqCkU6E5O6vIXitFdCksnJMMo2e4ZcaAl2pEALw_wcB >. Acesso em 09/09/2020.

Também em 2007 foi dado início ao Programa Brasil Profissionalizado (BRASIL, 2007c) prevendo um ensino médio integrado à educação profissional, “enfazando a educação científica e humanística, no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais”. Em 2011, já no governo Dilma (PT), o programa foi ampliado para o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec (BRASIL, 2011), consolidando e expandindo suas frentes.

Aqui no Ceará, ainda em 2007, houve adesão ao Todos Pela Educação e celebração de convênio junto ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), possibilitando recursos para construção e implantação das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP). As EEEP foram criadas pela Lei estadual nº 14.273/08 “sendo-lhes asseguradas as condições pedagógicas, administrativas e financeiras para a oferta de ensino médio técnico e outras modalidades de preparação para o trabalho” (CEARÁ, 2008). Acrescenta-se o Decreto nº 29.704 /2009 que regulamentada a realização de estágios no ensino médio (CEARÁ, 2009) e o Decreto nº 30.282/2010 que reorganiza a Secretaria Estadual de Educação diante das novas necessidades de gestão com a implantação das EEEP (CEARÁ, 2010).

Já no ensino superior houve um conjunto de medidas que possibilitaram o acesso e permanência de estudantes de origem popular na universidade, algumas delas foram: o Reuni - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (BRASIL, 2007d), ampliando vagas, cursos noturnos e interiorização do ensino superior; o PNAES - Programa Nacional de Assistência Estudantil (BRASIL, 2010) possibilitando bolsas estudantis, residências e restaurantes universitários e a Lei das Cotas (BRASIL, 2012), que reserva 50% das vagas das universidades federais e institutos federais de educação, ciência e tecnologia à alunos oriundos da escola pública.

No Ceará houve a expansão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) em 35 campi distribuídos em cidades do interior do estado, a criação de duas universidades públicas: Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) em 2010 e Universidade Federal do Cariri em 2013. Além da ampliação de vagas, cursos e campi da Universidade Federal do Ceará.

Soma-se a isso os programas associados à rede privada, como PROUNI – Programa Universidade Para Todos e o FIES – Fundo de Financiamento Estudantil do Ensino Superior, denotando mais um aspecto ambíguo da política petista, que avançou no fortalecimento de políticas públicas, manteve claras e intensas parcerias com setor privado nesse processo.

Trajectoria institucional de Organização da Sociedade Civil

Nessa conjuntura política e social de governos progressistas, há também uma clara abertura ao diálogo e participação direta de setores da sociedade civil no setor público, tipificada na Lei do Terceiro Setor ou Lei das OSCIPs (BRASIL, 1999) e posteriormente pelo MROSC - Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (BRASIL, 2014) que ao redefinir a caracterização dessas entidades ampliou as possibilidades de parceria público-privada.

Nesse ponto é preciso pontuar algumas análises feitas por Dagnino (2002) de como esse tipo de parceria mantém estreita relação com o modelo de gestão neoliberal, em que o Estado isenta-se de assumir majoritariamente a execução das políticas sociais, deixando a encargo do “Terceiro Setor” responder por boa parte da demanda social, inclusive perdendo nesse processo seu caráter de controle social, ao tornarem-se “responsáveis perante as agências internacionais que as financiam e o Estado que as contrata como prestadoras de serviços mas não perante os setores sociais de cujos interesses são portadoras” (p.292).

Citó (2019) acrescenta, salientando as diferenças que existe entre as diversas Organizações da Sociedade Civil (OSC), que embora sejam agregadas por sua natureza jurídica, possuem distinções de origem, funcionamento e propósitos e cita dois modelos:

OSC de base comunitária, geralmente ligadas a comunidades pobres e com líderes com nível socioeconômico relativamente mais baixo; e OSC do terceiro setor, ligadas a regiões mais ricas do país, com líderes com nível socioeconômico mais elevado e que trabalham de forma mais técnica nas políticas públicas através de contratos com o governo, envolvendo se menos em protestos e com relações mais formais com pessoas do setor público (CITÓ, 2018, p.26-27).

O PRECE/Instituto Coração de Estudante é uma experiência educacional de base popular que surgiu nas comunidades rurais do município de Pentecoste-CE em 1994 com apoio do professor universitário Manoel Andrade Neto (ANDRADE, 2019). A ação consistia em uma rede de apoio entre estudantes, universitários e graduados organizados através de associações, chamadas de Escolas Populares Cooperativas, que viabilizavam estímulo e recursos para que estudantes de origem popular ingressassem, permanecessem e retornassem da universidade. Como coloca Avendaño (2008, p.29) as Escolas Populares Cooperativas do PRECE “formam uma rede de atuação em educação básica, controle social, governança e desenvolvimento econômico”.

As estratégias para o ingresso na universidade davam-se pela disponibilização de espaço e materiais didáticos para os encontros das Células Estudantis de Aprendizagem Cooperativa (MIRANDA *et al*, 2011), que eram pequenos grupos de estudo organizados pelos próprios estudantes pré-universitários. Aos fins de semana, tinham aulas com universitários. Barbosa (2016, p.9) afirma “O PRECE estimula que os jovens universitários contribuam com a aprendizagem dos estudantes de suas localidades, gerando uma rede de solidariedade e cooperação entre eles”.

Uma vez aprovados, os calouros recebiam apoio dos veteranos para requisição das políticas de assistência estudantil, fundamentais para sua permanência na universidade, como residência, alimentação, bolsas, etc. E, ocasionalmente, quando tais políticas atrasavam ou lhes eram negadas, contavam com uma rede solidária de estudantes para suprir tais necessidades básicas. Assim, tinham como “objetivo ajudar estudantes de origem popular a ingressarem na universidade e permanecerem nela até a sua graduação” (ANDRADE NETO, 2018, p.91).

Já o retorno da universidade era tanto no sentido literal de viabilizar transporte aos “precistas” para que voltassem aos fins de semana às suas comunidades de origem, como também o retorno no sentido ampliado de que os conhecimentos acadêmicos e profissionais fossem utilizados em benefício da sociedade, de transformar para melhor a comunidade, município e mundo (ANDRADE NETO, 2018; VIEIRA, 2008).

Pesquisadores como Ribeiro (2018, p.7) analisam que o “estoque de capital social gerado no PRECE elevou o nível de empoderamento cidadão e de potencial de capital social emancipatório dos egressos da experiência, influenciando positivamente os seus níveis de participação política”. Para isso, além das atividades relacionadas aos conteúdos escolares, eram propostas rodas de conversas, formações para articulação e liderança de grupos, realização de projetos sociais e comunitários, movimentos de educação política, inserção coletiva em espaços institucionais, etc. Essas ações tinham como intuito garantir um alinhamento de valores e propósitos, disseminando a idéia de que ascensão social individual, conseguida pelo diploma universitário, não era um fim em si mesmo, a perspectiva era de um resultado coletivo, de mudanças sociais (RIBEIRO, 2018; VIEIRA, 2008).

Ao longo dos anos o Movimento Prece institucionalizou-se na Universidade Federal do Ceará “com os princípios do protagonismo, da autonomia para aprendizagem, da cooperação e da solidariedade, aqueles mesmos utilizados pelos estudantes precistas” (ANDRADE NETO, 2018, p.102) através de projetos de extensão

e também do Programa de Aprendizagem Cooperativa em Células Estudantis (PACCE)⁶ e do Programa de Estímulo a Cooperação na Escola (PRECE)⁷, que levou a mesma sigla do movimento (ANDRADE, 2019, p.21).

A expansão da Universidade Federal do Ceará nesse período possibilitou que o ciclo de mútua ajuda entre os estudantes do PRECE pudesse se amplificar de forma que universitários oriundo dos mais diversos lugares agregaram-se ao movimento com o compromisso em comum de voltar-se para escola pública, estimulando o acesso a universidade desses estudantes.

A abertura a movimentos sociais como o PRECE, trouxe para dentro da escola uma metodologia ativa de aprendizagem centrada no protagonismo, cooperação e solidariedade entre os estudantes, gerando tensão para superação de modelos de educação tradicional centrados no ensino passivo (ANDRADE NETO *et al*, 2019).

À medida que esses estudantes graduavam-se, passaram a atuar como profissionais na rede pública de educação. Assim, a experiência na escola EEEP Alan Pinho Tabosa foi resultante da concomitância de papéis desses “precistas”, que simultaneamente possuíam vinculações com UFC, SEDUC e ICORES. Neste entrelaçamento forjaram uma atuação interinstitucional, mesmo na ausência de um convênio oficial com a entidade jurídica do PRECE, o Instituto Coração de Estudante.

Contudo, essa inserção em cargos governamentais de lideranças de movimentos sociais é ambígua em seus efeitos. Se por um lado, essa simbiose possibilita o fortalecimento de políticas públicas, uma vez que tais lideranças trazem para dentro do Estado um conjunto de práticas emancipatórias, comunitárias e democráticas (CITÓ, 2019). Por outro lado, é possível analisar essa prática como cooptação ao Estado de tais lideranças, perdendo a perspectiva crítica de cobrança ao Governo e controle social, perdendo sua vinculação com os movimentos de base (DAGNINO, 2002).

Na trajetória institucional do PRECE a medida em que há uma inserção na rede pública há uma coincidente diminuição das atividades desenvolvidas nas Escolas Populares Cooperativas (EPCs). Alguns viram nisso a completude de uma missão, ao inserir sua tecnologia educacional na rede pública, atribuindo ao Estado o papel que vinha desempenhando. Outros integrantes viram com pesar e luto o fechamento das EPCs, vendo aí fracasso, tendo em vista as outras atividades comunitárias que essas

⁶ Disponível em: < <http://www.pacce.ufc.br/pacce/> > Acesso em 02/09/2020.

⁷ Disponível em: < <http://www.ufc.br/noticias/12457-eideia-seleciona-390-estudantes-para-programas-de-aprendizagem-cooperativa> > Acesso em 02/09/2020.

instituições cumpriam e que foram paulatinamente desarticuladas nesse processo (RIBEIRO, 2018). Seria preciso analisar outros fatores influenciadores desse fenômeno e seus desdobramentos.

Em 2019, ano de comemoração dos 25 anos de origem do PRECE, foram realizadas duas audiências públicas, uma na Câmara Federal, presidida pelo Deputado Federal Idilvan Alencar (PDT)⁸ e uma audiência pública na Assembléia Legislativa do Ceará, presidida pelo Deputado Estadual Acrísio Sena (PT)⁹.

Nessas audiências foram feitas apresentações e depoimentos sobre as ações do PRECE em distintos espaços, reafirmando a consonância entre: 1) movimento de educação popular das Escolas Populares Cooperativas do Instituto Coração de Estudante; 2) programas universitários em aprendizagem cooperativa, como o Programa de Aprendizagem Cooperativa em Células Estudantis (PACCE) e o Programa de Estimulo a Cooperação na Escola (PRECE) da Universidade Federal do Ceará e 3) escolas da rede pública do estado, representadas pelas duas que fizeram adesão total a metodologia que foi a EEEP Alan Pinho Tabosa (Pentecoste-CE) e também a escola EEEP Giselda Teixeira (Palmácia-CE).

Compunham a mesa diversos convidados e autoridades públicas, como representantes da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Ceará – Rogers Mendes, da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza – Jefferson Maia, o superintendente do Instituto de Planejamento de Fortaleza (Iplanfor) - Eudoro Santana, o Professor Custódio Almeida, da Universidade Federal do Ceará e a vice-governadora do Estado do Ceará, Professora Izolda Cela que em seu depoimento “considera o projeto revolucionário e afirmou que é importante que o Estado se comprometa com a expansão de um modelo de educação como o que é praticado pelo Prece”.

A experiência pedagógica da EEEP Alan Pinho Tabosa

No Estado do Ceará, em 10 anos de implantação, foram inauguradas 119 Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP) em 95 municípios cearenses, totalizando 52.571 matrículas, o que corresponde a 12% das vagas para alunos no ensino médio,

⁸ Disponível em <https://edemocracia.camara.leg.br/audiencias/sala/1107>

⁹ Disponível em <https://al.ce.gov.br/index.php/ultimas-noticias/item/86067-2310jm-audiencia-prece>

segundo dados apresentados pelo Sistema de Gestão Escolar de 2018 da Secretaria Estadual de Educação do Ceará (CEARÁ, 2020).

Como mencionado anteriormente, as EEEPs surgem por meio de recursos advindos do Pronatec (BRASIL, 2011) estando portanto associadas ao modelo de educação técnica profissional integrada ao ensino médio. Assim, com carga horária ampliada para 9 horas aula por dia, disponibiliza 52 cursos técnicos nas mais diversas áreas, fazendo as correspondências com as demandas produtivas de cada região, promovendo a qualificação para o mercado de trabalho no nível médio.

Contudo, no Ceará, atrelou-se também a essa formação técnica um currículo de formação integral humana, posteriormente organizada pela Política de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais proposta pela Secretaria Estadual de Educação do Ceará (CEARÁ, 2020), que agrega um conjunto de ações como: Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS); Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT); Mediação Social e Cultura de Paz; Aprendizagem Cooperativa; Projeto de Vida e Mundo do Trabalho, dentre outros, suscitando desenvolvimento pessoal dos estudantes.

Dessa forma, a matriz curricular de todas as EEEP contempla as seguintes áreas de aprendizagem: 1) formação geral, com disciplinas da base nacional comum requeridas pelo ensino médio; 2) formação profissional, com disciplinas relacionadas a cada um dos cursos técnicos desenvolvidos e 3) parte diversificada, com conteúdos voltados para a formação cidadã dos alunos tanto no campo pessoal como profissional.

A EEEP Alan Pinho Tabosa além do referido currículo comum a todas as EEEPs, traz em seu Projeto Político Pedagógico as concepções da Aprendizagem Cooperativa e Solidária, sistematizada a partir do movimento PRECE, empregando a metodologia nos planos de aula de professores, ações e estratégias de aprendizagem escolar e em projetos estudantis dentro e fora da escola em articulação com a universidade e a comunidade.

Conforme Andrade Neto *et al* (2019), a Aprendizagem Cooperativa e Solidária é baseada em cinco premissas: educação emocional, aprendizagem cooperativa, parceria professor-estudante, autodeterminação dos estudantes e solidariedade. Premissas que embasam um conjunto de práticas e estratégias escolares que “propiciam o desenvolvimento de estudantes protagonistas, cooperativos, solidários e parceiros da escola” (ANDRADE NETO *et al*, 2019, p.9). Para cada premissa a escola possui pelo menos uma estratégia para promovê-la de forma mais enfática em sua rotina escolar.

Para estimular uma ambiência de *educação emocional* a EEEP Alan Pinho Tabosa utiliza a *contação de história de vida* entre discentes, docentes, gestão, funcionários, egressos e a comunidade de uma forma geral. São realizadas oficinas no início de cada ano letivo, onde toda a comunidade escolar compartilha suas trajetórias de vida em um clima de valorização e respeito às diferenças. Essa prática eventualmente também é utilizada na sala de aula, para breves compartilhamentos de experiências pessoais entre os estudantes em momentos de aquecimentos antes das aulas. E ao final do ensino médio, na colação de grau, essas narrativas dos estudantes são retomadas como prêmios pelo percurso percorrido.

Para viabilizar a utilização da *aprendizagem cooperativa*, todos os professores da escola são orientados a executarem planos de aulas utilizando técnicas de aprendizagem cooperativa. Contudo, haja vista a dificuldade de alguns deles em empregá-la a escola criou a *Técnica ETMFA*, que é uma técnica híbrida que mescla uma aula expositiva, com uma aula em aprendizagem cooperativa. Nela o tempo de fala dos professores fica restrito ao momento inicial, onde realiza uma “exposição introdutória” sobre o tema a ser estudado e ao momento final, quando realiza um “fechamento” da aula, conduzindo um momento de síntese e esclarecimento de dúvidas. Todo o restante do tempo de aula, cerca de 70%, é dedicado às atividades dos estudantes autogeridas, intercalando tarefas individuais, tarefas grupais (metas coletivas) e avaliação de aprendizagem.

Para promover a *parceria professor-estudante* a escola adotou a estratégia dos *Coordenadores de Célula*. A turma é dividida em trios, chamados de Células, e em cada trio há um estudante que assumirá a função de coordenador. Para tanto, esse estudante passa a receber uma formação para ser uma “liderança cooperativa e solidária”, passando a ter o papel de articular os colegas que fazem parte de sua Célula para realização das atividades. Assim, durante as atividades grupais os estudantes exercitam práticas de uma equipe cooperativa, como a utilização de contrato de cooperação, divisão de funções, estabelecimento de objetivos e metas, gestão de tempo, gestão de liderança, avaliações grupais e autoavaliações de forma autônomas e autogeridas, com mínimo de interferência do professor.

Para fomentar a *autodeterminação* dos estudantes é garantido a eles tempos e espaços escolares para o estudo autônomo e autorientado, seja individual ou grupal, que seriam nas *Células Autônomas e Solidárias de Aprendizagem Cooperativa*. Agrega-se a isso momentos formativos que discutem a importância de autonomia para

aprendizagem, motivação, sentimento de autoeficácia, dentre outras temáticas correlacionadas a tais competências intrapessoais.

Para incitar a *solidariedade* entre os discentes a escola encoraja a filosofia de “Ser o melhor estudante *para* turma” e “Ser a melhor escola *para* comunidade”, instigando que as competências e as habilidades dos estudantes sejam utilizados na realização de projetos estudantis dentro ou fora da escola, para benefícios coletivos. Um exemplo de tais ações é o *Projeto Estudante Cooperativo*, voltado para aprendizagem escolar de crianças/adolescentes de outras escolas da região.

A partir de 2015, quando as primeiras turmas da EEEP APT, colou grau e uma parte considerável de seus estudantes ingressaram no ensino superior, iniciou-se um ciclo estudantil muito similar ao do Movimento PRECE, que era uma articulação entre estudantes da escola e universitários em diferentes projetos, alguns voltados para fortalecimento da educação básica e outras para desenvolvimento comunitário (RIBEIRO, 2018).

Nesse mesmo período, programas universitários da UFC, especialmente o Programa de Estímulo a Cooperação na Escola, que funcionou de 2016 a 2019, institucionalizou esse retorno massivo à escola e à comunidade dos egressos da EEEP APT, possibilitando a realização de projetos como Letras Solidárias¹⁰, Eu Curto a Universidade¹¹, Iniciação à Docência, etc.

Nos últimos anos, a EEEP Alan Pinho Tabosa tornou-se uma referência local¹², nacional¹³ e internacional¹⁴ de inovação pedagógica, sendo espaço de visitação e compartilhamento de experiências com escolas da rede pública e privada através de formações e produção de materiais pedagógicos, participação em documentários e pesquisas acadêmicas, destacando o quanto as estratégias utilizadas pela escola viabilizaram não somente melhora de desempenho acadêmico e socioemocional, mas também a construção de uma rede de apoio e parceria entre discentes.

¹⁰ Disponível em <http://www.letrassolidarias.com/>

¹¹ Disponível em <http://eucurtoauniversidade.blogspot.com/p/o-projeto.html>

¹² Realização de Jornada Formativa com professores da rede pública cearense. Disponível em <https://eideia.ufc.br/pt/prece-divulga-resultado-final-da-selecao-para-a-jornada-formativa-2018/>

¹³ Série “Sementes da educação” Disponível em: < <https://www.videocamp.com/pt/movies/ep-9-sementes-da-educacao-eeep-alan-pinho-tabosa>>. Acesso 25/08/2020

¹⁴ Rede internacional de Escolas Transformadoras. Disponível em < transformadoras.com.br >. Acesso em 04/03/2020.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O surgimento da EEEP Alan Pinho Tabosa como uma experiência interinstitucional da Universidade Federal do Ceará, Secretaria Estadual de Educação do Ceará e PRECE/Instituto Coração de Estudante foi possível dentro de uma confluência de uma conjuntura social e política progressista de expansão das universidades federais, ampliação de repasses de recursos para educação básica e abertura para inserção e, de certa forma institucionalização, da sociedade civil organizada na gestão pública.

Essa parceria viabilizou uma potente experiência pedagógica capaz de promover formação integral dos estudantes, articulando competências acadêmicas, socioemocionais e a construção de uma rede discente de apoio para enfrentamento de dificuldades pessoais, escolares e mesmo sociais.

Contudo, o atual momento traz um cenário completamente distinto do anterior: um governo de extrema direita, que vem realizando ataques orçamentários e ideológicos à educação pública, reverberando na finalização da participação da UFC nessa parceria interinstitucional e no esvaziamento de atuação do PRECE/Instituto Coração de Estudante. Nesse contexto, surge a questão de como a EEEP Alan Pinho Tabosa vai reconfigurar seu papel nessa nova conjuntura? De que forma essa rede entre ensino superior, educação básica e sociedade civil organizada pode se articular para mútuo fortalecimento em cenário tão desfavorável?

São muitos os desafios do presente, superar perspectivas individualistas e estritamente mercadológica da educação é uma necessidade pungente. Nesse sentido, é preciso voltar o olhar e identificar as potencialidades de experiências como a EEEP Alan Pinho Tabosa, reconhecendo a importância do estabelecimento de redes de apoio e comprometimento comunitário e entre instituições, fazendo-se estratégia de emancipação, inclusão e transformação social tão fundamentais ao Brasil contemporâneo.

AGRADECIMENTOS

À CAPES pelo apoio financeiro com a manutenção da bolsa de auxílio.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, A. M. T. *Narrativas de vida e formação de estudantes e lideranças do Programa de Educação em Células Cooperativas*. 2019. 457f. - Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza(CE), 2019.

ANDRADE NETO, M.; AVENDANO, A. A; QUEIROZ, T. F M (Org.). *Guia Prático para Elaboração de Planos de Aula em Aprendizagem Cooperativa e Solidária – Técnica de Transição Metodológica – ETMFA*. Fortaleza: Instituto Coração de Estudante, 2019.

ANDRADE NETO, M. *Pelos que ficaram pra trás e para os que estiveram comigo*: narrativa autobiográfica do Professor Manoel Andrade Neto, um matuto sonhador. In: Memorial para obtenção do título de Professor Titular do Departamento de Química Orgânica e Inorgânica da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018. (texto não publicado).

AVENDAÑO, A.C.A. PRECE: Caminhadas de sujeitos comunitários. In: XIMENES, V.M.; AMARAL, C.E.M; REBOUÇAS JÚNIOR, F.G. (orgs) *Psicologia Comunitária e Educação Popular: vivências de extensão/cooperação universitária no Ceará*. Fortaleza: LC Gráfica e Editora, 2008.

BARBOSA, M. S. *Relações entre os valores do Programa de Educação em Células Cooperativas (PRECE) e os valores pessoais de seus participantes*. 2016. 232f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Fortaleza (CE), 2016.

BRASIL. Presidência da República. [Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). *Diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm >. Acesso em: 28/02/2020.

_____. Presidência da República. [Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm). *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm >. Acesso em: 28/02/2020.

_____. Presidência da República. [Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm). *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB*. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm >. Acesso em: 28/02/2020

_____. Presidência da República. [Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6302.htm). *Programa Brasil Profissionalizado*. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6302.htm >. Acesso em: 28/02/2020

_____. presidência da república. [lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm). *Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)*. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm >. Acesso em: 28/02/2020

_____. Ministério da Educação. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes.> Acesso em: 28/02/2020

_____. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/> Acesso em: 28/02/2020

_____. Diário Oficial da União. 25 abr. 2007. *Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm. Acesso em: 20 fev.2020.

_____. Decreto nº 7234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o *Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES*. [S. l.], 20 jul. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 20/02/2020.

_____. Lei nº 12.711/2012, 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*. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/lei_12711_29_08_2012.pdf > Acesso em 26/08/2020.

_____. Decreto Nº 8.726, de 27 de abril de 2016. Regulamenta a Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014, para dispor sobre *regras e procedimentos do regime jurídico das parcerias celebradas entre a administração pública federal e as organizações da sociedade civil*. Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/D8726.htm. Acesso em: 26/08/2020.

_____. *Entenda o MROSC – Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil: Lei 13019/2014*. Secretaria de Governo da Presidência da República. Laís de Figueiredo Lopes, Bianca dos Santos e Viviane Brochardt. Brasília: Presidência da República, 2016, 130p.

CARVALHO, F. V.; ANDRADE NETO, M. *Metodologias Ativas: aprendizagem cooperativa, PBL e pedagogia de Projetos*. São Paulo: República do Livro, 2019.

CARVALHO, A. M. P; GUERRA, E. C. *O Brasil no século XXI nos circuitos da crise do capital: o modelo brasileiro de ajuste no foco da crítica*. Revista Políticas Públicas, São Luís, v.19, n.1, p.41-60, jan./jun. 2015.

CARVALHO, A. M. P. Políticas Públicas: desafios para enfrentamento das desigualdades. In: *I Ciclo de Debates: residência agrária*, 2011

CARVALHO, M. M.; WALTENBERG, F. *Desigualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior no Brasil: uma comparação entre 2003 e 2013*. Economia Aplicada: Ribeirão Preto, vol.19, nº.2, 2015.

CEARÁ. Governo do Estado do Ceará. Secretaria Estadual de Educação do Ceará. Educação Profissional. Criação das EEEPs. Disponível em: < https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3&Itemid=103 > Acesso em 02/09/2020.

_____. Governo do Estado do Ceará. Secretaria Estadual de Educação do Ceará. Notícias. Disponível em: < <https://www.seduc.ce.gov.br/2018/02/22/cidadania-tematica-ganha-destaque-na-educacao-estadual-com-lancamento-de-politica-de-desenvolvimento-de-competencias-socioemocionais/> > Acesso em 02/09/2020.

_____. Lei nº 14.273, de 19 de dezembro de 2008, que dispõe sobre a *criação das Escolas Estaduais de educação profissional – EEEP, no âmbito da Secretaria de Educação, e dá outras providências*, publicada no DOE de 23/12/2008, série 2, ano XI, nº 245, caderno 1/3, p. 1.

_____. Decreto nº 29.704/2009 de 14 de abril de 2009. *Altera o programa de estágios em órgãos e entidades da administração pública estadual direta, indireta, autárquica e fundacional para adequar as disposições impostas pela lei federal nº11.788, de 25 de setembro de 2008 e dá outras providências*. Diário Oficial do Estado do Ceará de 14 de abril de 2009, série 3, ano I, Nº 066.

_____. Decreto nº 30.282/2010 de 04 de agosto de 2010. *Aprova o regulamento, altera a estrutura organizacional e dispõe sobre a denominação dos cargos de direção e assessoramento superior da secretaria da educação (seduc), e dá outras providências*. Diário Oficial do Estado de 05 de agosto de 2010, série 3, ano I, nº146.

CITÓ, R. B. C.. *Nós temos o poder de carismatizar o estado: avaliação da parceria entre sociedade civil e estado em uma experiência de saúde mental comunitária de Fortaleza*. 2019. 158 f. Dissertação (Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

DAGNINO, E. Sociedade Civil, Espaços Públicos e a Consolidação Democrática no Brasil: limites e possibilidades. In: DAGNINO, E. *Sociedade Civil e Espaços Públicos no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GOHN, M.G. Movimentos Sociais na atualidade: manifestações e categorias analíticas In: GOHN, M.G.(org) *Movimentos sociais no início do século XXI: artigos e novos atores sociais*. Petrópolis: Vozes, 2003.

GUSSI, A. F.; NOGUEIRA, T. A.; TORRES JUNIOR, P.; SILVA, P. J. B. *Para quê, como avaliar em profundidade? Análise das dimensões políticas, epistemológicas e metodológicas de uma nova perspectiva de avaliação*. In: III ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO E PESQUISA DO CAMPO DE PÚBLICAS, 2019, Natal, Anais... Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2019.

LANG, Miriam. Introdução: alternativas ao desenvolvimento. In: DILGER, G; LANG, M; PEREIRA FILHO, J.(org) *Descolonizar o imaginário: debates sobre o pós-extrativismo e alternativas ao desenvolvimento*. São Paulo: fundação rosa Luxemburgo, 2016.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MÉSZÁROS, I. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. 1. ed., rev. São Paulo, SP: Boitempo, 2011.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo - Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1994.

MIRANDA, C. S. N.; BARBOSA, M. S.; MOISÉS, T. F. de. A aprendizagem em células cooperativas e a efetivação da aprendizagem significativa em sala de aula. *Revista do Nufen*, Belém (PA), ano 3, v. 1, n. 1, p.17-40, jan./jul. 2011.

PAULANI, L. A inserção da economia brasileira no cenário mundial: uma reflexão sobre a situação atual à luz da história. In: *Boletim de economia e política internacional/Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada*. Diretoria de Estudos e

Relações Econômicas e Políticas Internacionais. – n.1, (jan./mar. 2010 –). – Brasília: Ipea. Dinte, 2010.

RIBEIRO, T. W. S. R.. *Capital social e participação política: a experiência de empoderamento cidadão de egressos da rede de associações do PRECE/CE*. 2018. 191f. - Dissertações (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-graduação em Sociologia, Fortaleza, 2018.

RODRIGUES, L. C. Avaliação em profundidade e ecologia política: um diálogo possível. *Revista Avaliação de Políticas Públicas*, v.2, n.16, julho/dezembro de 2019.

_____. Método experiencial e avaliação em profundidade: novas perspectivas em políticas públicas. *Revista Desenvolvimento em Debate*, v. 4, n. 1, p. 103-155, 2016.

VIEIRA, Emanuel Meireles. *Atividade comunitária e conscientização: uma investigação a partir dos modos de participação social*. 2008. 135f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de Psicologia, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Fortaleza-CE, 2008.

A FUNÇÃO SOCIAL DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NAS ESCOLAS PROFISSIONALIZANTES: NO CENTRO DO DEBATE, A LEI 11.788, DE 2008

Rita Oliveira de Carvalho¹
Larissa Maria Arrais de Sousa²
Mirela Máximo Bezerra³

RESUMO

Este artigo trata do estágio supervisionado das Escolas Estaduais de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no Estado do Ceará, especificamente escolas que estão inseridas na região do Cariri. Aqui discorremos estudos feitos em documentos que versam sobre a temática tratada para compreender e identificar a real função do estágio ofertado através dos cursos profissionalizantes dessas instituições. Tivemos como objetivo central desvelar a realidade do estágio através da lei 11.788/2008 e qual sua contribuição para a formação do jovem pobre que adentra nessas instituições no intuito de um sonho a ser realizado com a formação técnica e uma vaga no mundo de trabalho. A metodologia se deu através de autores como Lima (2012), Júnior (2014), Pereira (2015) bem como, leituras de documentos como a Coordenadoria de Educação Profissional - COEDP, bem como a Tecnologia Empresarial Socioeducacional- TESE, a lei 11.788 de 2008 que fundamentaram o estágio e sua regularidade nessas instituições, entre outras fontes. Tivemos como resultados parciais, que o estágio supervisionado ofertado nas escolas profissionais integrada ao ensino médio no Estado do Ceará, foca o empreendedorismo na formação do jovem no intuito de ingressar o mesmo no mercado de trabalho. Outrossim, o estudo mostrou que o estágio voltado para formação profissional necessita de um olhar mais amplo quanto a formação deste jovem que sonha com uma qualificação profissional de qualidade.

Palavras-Chave: Escolas profissionalizantes, Estágio profissional, Formação do jovem.

INTRODUÇÃO

Este artigo, que é um recorte da nossa pesquisa de mestrado, trata da função social do estágio supervisionado nas Escolas Profissionalizantes Integradas ao Ensino Médio no Estado do Ceará. Temos como escopo compreender a prática do estágio e sua função social para os estudantes dessa instituição, através do estágio que ocorre nos

¹ Graduada em Pedagogia – Universidade Regional do Cariri – URCA, mestre em Educação e Ensino – UECE, professora da Universidade Regional do Cariri – URCA, rythaolicarvalho@yahoo.com.br;

² Graduada em Pedagogia da Universidade Regional do Cariri – URCA, professora da Educação Básica, lariarrais07@gmail.com;

³ Graduada em Pedagogia – URCA, mestre em Educação e Ensino – UECE, professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, mirela.bezerra2014@yahoo.com.br

cursos técnicos profissionais. Neste sentido compreendemos que o estágio, tanto da área técnica quanto da área das ciências humanas, tem por objetivo desenvolver no estudante estagiário um conhecimento aprofundado que possa contribuir positivamente para uma aproximação com a prática a ser exercida em sua futura profissão, como forma de aprendizagem significativa e crítica.

O estágio na vida do estudante deve promover avanços significativos levando-o a uma aproximação com a futura profissão a ser exercida. Isso nos remete ao que Pimenta e Lima (2012, p.34) colocam que, “o estágio profissional [...] tem por objetivo inserir os alunos no campo de trabalho, configurando uma porta de entrada a este (...)”. Corroborando com as autoras mencionadas acima, o estágio deve possibilitar ao aluno uma articulação qualificada entre a teoria e prática propiciando a entrada com qualidade e aprendizagem significativa ao mundo do trabalho e não um estágio que oportunize a esses discentes apenas uma mão de obra barata e sem qualificação profissional.

O estágio das escolas profissionalizantes se diferencia do estágio para formação docente, no sentido de propiciar a estes jovens que estudam nessas instituições uma aproximação com o ensino técnico profissional, buscando aproximar a prática teórica assimilada nas disciplinas técnicas no contraturno. Essa experiência da prática se torna importante ao passo que fortalece a aprendizagem do discente, levando-os a buscarem desenvolver o empreendedorismo empresarial existente nessas instituições.

Este trabalho se torna sumamente importante ao passo que contribuirá para pesquisadores da área do estágio profissional nas Escolas Integradas ao Ensino Médio no Estado do Ceará, contribuindo, dessa forma, para levar essa temática até grupos de discussão e fonte de pesquisas para estudantes e professores e outros que se interessarem pela reflexão do tema. Desenvolver conhecimentos e conceitos que sejam assimilados no ensino das aulas teóricas e práticas se torna fundamental para estes jovens que se encontram em desenvolvimento da prática, levando-os a uma preparação do exercício da profissão de forma emancipadora.

METODOLOGIA

Como metodologia escolhemos a abordagem qualitativa porque ela diz respeito a questões que não podem ser quantificadas, trata-se do universo da produção humana que dificilmente pode ser traduzido em números. Este nível de realidade não é visível e

precisa ser exposta e interpretada (DESLANDES, MINAYO, GOMES, 2012). Tratamos da qualidade dos aspectos que envolvem o nosso objeto, deste modo priorizamos questões que não podem ser quantificadas, mas, analisadas, refletidas e questionadas.

Objetivamos, assim, promover um diálogo salutar sobre a questão dos estágios supervisionados nas escolas de ensino profissionalizante, que dê base para futuros debates sobre essa questão. Futuras reverberações sobre o aspecto da qualidade desta formação voltada para os jovens estudantes destas escolas.

O caminhar desta pesquisa contou com estudos de documentos que versam sobre a temática do estágio, tais como Lima (2012), Junior (2014), Pereira (2015) bem como, leituras de documentos como a Coordenadoria de Educação Profissional – COEDP e a Tecnologia Empresarial SocioEducacional - TESE, a Lei 11.788 de 2008, que fundamentaram sobre o estágio e sua regularidade nessas instituições. Este, se configura como pesquisa bibliográfica porque consiste

no ato de procurar, recolher, analisar, interpretar e julgar as contribuições teóricas já existentes sobre um certo assunto. Ela requer [...] que sejam feitas consultas em livros, revistas e documentos [...] Na sequência, devem ser selecionados os que interessam, fazer o exame e a leitura deles com técnicas apropriadas [...] (LUDWIG, 2009, p.51).

Seguimos, portanto a seguinte ordem: i) fizemos a leitura/análise das obras e documentos selecionados; ii) expomos o objeto de pesquisa; iii) expomos as ideias contidas nas bibliografias lidas e, por fim, iv) elaboramos uma crítica sobre o assunto.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

De acordo com a Lei 11.788 de 2008, o estágio “visa o aprendizado de competências próprias da atividade profissional e a contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho” (BRASIL, 2008, p. 01). O estágio supervisionado visa ao aprendizado do estagiário estudante, através do qual ele possa construir conhecimentos para atuar na futura profissão. Em levantamento feito na proposta da TESE/TEO,

A educação de qualidade deve ser o negócio da escola, o que ocupa a mente de cada um de seus integrantes, de acordo com suas áreas específicas; deve gerar resultados, satisfação da comunidade pelo

desempenho dos educandos, educadores e gestores. Todos estão a serviço da comunidade e dos investidores sociais e devem se sentir realizados pelo que fazem e pelos resultados que obtém (2008, p. 08).

É nítido o poder do empreendedorismo que a instituição possui, seja por meio do estágio supervisionado, seja através da unificação entre ensino e mundo do trabalho que a proposta coloca. Nestes termos, o estágio supervisionado deve propiciar em seu desenvolvimento aprendizagens significativas que promovam um conhecimento aprofundado e que sirva de base para uma aproximação relevante com a futura profissão. Isso nos remete a refletir sobre o que Pimenta e Lima dizem,

O estágio curricular é campo do conhecimento, portanto volta-se a uma visão ampla deste. O estágio profissional, por sua vez, tem por objetivo inserir os alunos no campo do trabalho, configurando uma porta de entrada a este, portanto volta-se a especialização e treinamento nas rotinas de determinado seguimento de mercado de trabalho (2012, p. 24).

Para Pimenta e Lima (2012, p. 132) “o estágio adquire significado quando integra o projeto pedagógico coletivo”, dessa forma, o estágio deve ocorrer de forma satisfatória e cheia de significados, possibilitando amplos conhecimentos para o exercício da prática. De acordo com a Lei do estágio 11.788 de 2008, em seu art.2º

existem duas modalidades de estágio classificado quanto a exigibilidade, quais sejam: estágio obrigatório e não obrigatório, a diferença entre os dois está intimamente ligada com o projeto pedagógico de cada curso. Sendo o primeiro o obrigatório no projeto pedagógico do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção do diploma, há uma carga horária mínima a ser cumprida, bem como necessidade de proteção de esclarecimento por meio de relatórios a instituição de ensino. O estágio não obrigatório é uma atividade opcional, acrescida a carga horária, regular, e parte do projeto de cada instituição, poderá servir para fins de dispensa de disciplina (2013, p. 13).

O estágio obrigatório e o não obrigatório são fundamentais para a aprendizagem do estudante, oportunizando novos conceitos e conhecimentos que são significativos

para eles que buscam conhecimentos para o aperfeiçoamento de sua prática. Referendado pela Lei 11.788/2008 em seu inciso do art.3º, o estágio:

[...] como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte do concedente, comprovado por vistos nos relatórios referidos no inciso IV do caput do art.7º desta lei e por menção de aprovação final.

Como aponta a Lei, é necessário que durante a realização do estágio do estudante das áreas de humanas e técnico profissional, tanto em empresas quanto em instituições, este seja acompanhado por um professor (a) orientador e por um supervisor por parte da concedente (empresas que recebem os estagiários). Esses profissionais devem acompanhar os alunos para que eles tenham aprendizagens significativas durante a realização de todo o processo de realização do estágio. O art.7º da referente Lei do estágio aclara que são obrigações das instituições de ensino, em relação aos estágios de seus educandos,

I - Celebrar termo de compromisso com o educando ou com o seu representante ou assistente legal, quando ele for absoluta ou relativamente incapaz, e com a parte concedente, indicando as condições de adequação do estágio à proposta pedagógica do curso, à etapa e a modalidade da formação escolar do estudante e ao horário e calendário escolar; II - avaliar as instalações da parte concedente do estágio e sua adequação à formação cultural e profissional do educando; III - indicar professor orientador, da área a ser desenvolvida no estágio, como responsável pelo acompanhamento e a avaliação das atividades do estagiário; IV - Exigir do educando a apresentação periódica, em prazo não superior a 6 (seis) meses de relatório das atividades; V - Zelar pelo cumprimento do termo de compromisso, reorientando o estagiário para outro local em caso de descumprimento de suas normas; VI - Elaborar normas complementares e instrumentos de avaliação dos estágios de seus educandos; VII - Comunicar a parte concedente do estágio, no início do período letivo, as datas de realização de avaliações escolares ou acadêmicas (BRASIL, 2008).

A Lei é clara sobre quais as responsabilidades, tanto da escola, quanto das empresas que receberão os estagiários. Ainda para a Lei do estágio, em seu art.9º, é importante destacar que,

I - celebrar termo de compromisso com a instituição de ensino e o educando, zelando por seu cumprimento; II - ofertar instalações que tenham condições de proporcionar ao educando atividades de aprendizagem social, profissional e cultural; III - Indicar funcionário de seu quadro de pessoal, com a formação ou experiência profissional na área de conhecimento desenvolvida no curso do estagiário, para orientar e supervisionar até dez estagiários simultaneamente; IV – contratar, em favor do estagiário, seguro contra acidentes pessoais, cuja apólice seja compatível com valores de mercado, conforme fique estabelecido no termo compromisso; V - Por ocasião do desligamento do estagiário, entregar o termo de realização do estágio com indicação resumida das atividades desenvolvidas, dos períodos e da avaliação de desempenho (BRASIL, Lei 11. 788/ 2008, p. 9).

Outro aspecto a ser destacado na Lei, como visto acima, é sobre a necessidade de as instituições fornecerem seguro contra acidentes, deixando o momento do estágio mais confiável e seguro.

Para Junior (2014, p. 146), “a principal função do estágio é proporcionar aos estudantes o conhecimento prático das funções profissionais e possibilitar-lhes um contato empírico com as matérias teóricas que lhe são passadas em sala de aula”. Nestes termos, uma teoria sem a prática se torna incompleta, o que prejudica o acesso ao conhecimento da profissão, uma vez que este conhecimento é fundamental ao desenvolvimento profissional do sujeito. Para Gilden (2010) *apud* Lima (2012, p. 53),

Conhecer e desvelar, na intimidade do real, a intimidade do nosso próprio ser cresce justamente porque a nossa ignorância vai se dissipando durante as perguntas e respostas construídas por nós, enquanto sujeitos entregues ao conhecimento, como dependência da compreensão de nosso ser no mundo. Se há um sentido no ato de conhecer é justamente este de construirmos o conhecer de um dado objeto, não é somente ele que se torna conhecido, mas essencialmente o próprio sujeito, isto é, o conhecimento de algo é também, simultaneamente, um autoconhecimento.

O estágio, portanto, enquanto momento de construção de conhecimento, proporciona crescimento panorâmico para o estudante, futuro profissional. Esta relação de completude do conhecimento se consolida no momento do estágio.

O desafio é proceder ao intercâmbio, durante o processo formativo, entre o que se teoriza e o que se pratica em ambas. Esse movimento pode ser mais bem realizado em uma estrutura curricular que supõe momentos para reflexão e análise das práticas institucionais e das ações dos professores à luz dos fundamentos teóricos das disciplinas e das experiências de seus profissionais (PIMENTA; LIMA 2012, p. 57).

O que podemos analisar é que os estágios das EEEP's propostos para os alunos que adentram na instituição seguem um desenvolvimento de potencialidades de jovem empreendedor, unificando a teoria e prática para uma qualificação, visando ao investimento no seu projeto de vida profissional. Diz Pereira (2015, p. 89) que,

O termo empreendedorismo, segundo a lógica empresarial, não está relacionado apenas a capacidade do indivíduo de criar um empreendimento, mas vai além disto: está relacionado também com o mundo profissional para qualificar o indivíduo que é capaz de inovar sem medo de correr riscos e caso estes apareçam, estes sejam capazes de solucionar de forma criativa. Em outras palavras, trata-se de livre iniciativa que os indivíduos devem ter para gerir seus próprios negócios ou criar novos postos de trabalho para si mesmo, tornando-se autônomo num contexto histórico em que o emprego com vínculo empregatício tende a ser cada vez mais escasso, e o número de desempregos, cada vez mais crescentes.

A proposta de empreender para estes jovens que são inseridos nas Escolas Estaduais de Educação Profissional Integrado ao Ensino Médio é amplificar, na sua prática de estágio, seu desenvolvimento de jovem capaz de criar, de pensar no novo. Toda carga horária do estágio destes jovens é unificada ao Guia Curricular do Estágio Supervisionado, ofertado como orientação para o estágio na EEEP, assim, “todo período de estágio, a escola deve monitorar junto à concedente e ao orientador, o cumprimento, pelo estagiário, da assiduidade, responsabilidade, compromisso e desempenho técnico COEDP” (CEARÁ, 2014, p.11).

Os cursos ofertados à EEEP são divididos em 52 cursos para 12 eixos, como podemos demonstrar no quadro abaixo.

Quadro 2 - Cursos ofertados nas Escolas Profissionais de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional

Eixos	Cursos	Carga horária técnica	Carga horária prática Estágio
1. Ambiente e saúde	• Enfermagem	1.260h	600
	• Estética	1.300h	600
	• Massoterapia	1.300h	600
	• Meio ambiente	1.200h	400
	• Nutrição/dietética	1.200h	600
	• Saúde bucal	1.200h	600
2. Controle e processos industriais	Automação industrial	1.200h	300
	Eletromecânica	1.200h	300
	Eletrotécnica Manutenção automotiva	1.220h	300
	Mecânica	1.200h	300
3. Desenvolvimento educacional e social	Instrução de libras	1.200h	300
	Secretaria escolar	1.220h	300
	Tradução e interpretação de libras	1.200h	300
4. Gestão de negócios	Administração	820h	300
	Comércio	980h	300
	Contabilidade	860h	300
	Logística	920h	300
	Secretariado	800h	300
	Transações imobiliárias	800h	399
5. Informação e comunicação	Informática	1.240h	300
	Redes de computadores	1.300h	300
6. Infraestrutura	Agrimensura	1.000h	300
	Desenho de construção civil	1.220h	300
	Edificação	1.200h	300
	Portos	900h	300
7. Produção alimentícia	Agroindústria	1.260h	300
8. Produção cultural e Design	Design de interiores	900h	300
	Modelagem de vestuário	800h	300
	Multimídia	800h	300
	Paisagismo	800h	300
	Produção de áudio e vídeo	840h	300
	Produção de moda	1.020h	300
	Regência	1.000h	300
9. Produção industrial	Biotecnologia	1.240h	300
	Fabricação mecânica	1.200h	300
	Móveis	1.200h	300
	Petróleo e gás	1.300h	300
	Química	1.220h	300
	Têxtil	1.200h	300
	Vestuário	1.200h	300
10. Recursos naturais	Agricultura	1.260h	300
	Agronegócio	1.260h	300
	Agropecuária	1.260h	300

	Agricultura	1.080h	300
	Fruticultura	1.200h	300
	Mineração	1.220h	300
11. Segurança	Segurança do trabalho	1.200h	300
12. Turismo, hospitalidade e lazer	Hospitalidade e lazer	1.220h	300
	Eventos	800h	300
	Guia de turismo	900h	300
	Hospedagem	840h	300

Fonte: elaborada pelas autoras

Podemos analisar, a partir da carga horária de cada curso mencionado acima, que eles apresentam cargas horárias diferenciadas e iguais, sendo que isso corresponde a cada demanda do curso e o prazo para o término. Afinal, a carga horária de cada curso deve ser cumprida rigorosamente, inclusive o estágio supervisionado. Em relação às ofertas de cada curso por Escola, esta vai depender da necessidade de cada Região. Esta apresentada é a proposta das escolas do Estado do Ceará.

Nelas existe uma matriz para cada curso que deve ser seguida primeiramente com a formação geral do aluno e, posteriormente, com a formação profissional e parte diversificada. Focamos, aqui, na explicitação do exemplo de duas matrizes relacionadas aos cursos de Enfermagem e Comércio, que fazem parte do nosso objeto de estudo. A primeira matriz relacionada ao curso de Enfermagem,

[...] corresponde a todas as disciplinas que são ofertadas como: estudos gerais para o ensino e para complementar a formação o técnico que se encontra neste, no curso o aluno deve assimilar: informática básica, introdução a profissão, legislação e bioética, políticas de saúde, prevenção e vigilância a saúde, anatomia e fisiologia humana básica, educação em saúde e práticas integrativas, saúde e segurança no trabalho, gestão em saúde e redes de atenção, saúde coletiva, saúde da criança, saúde da mulher adolescente, adulta e idosa, saúde mental, semiologia e semi técnica, preparação para realização de exames, controle de infecção hospitalar, biossegurança, cuidados clínicos e urgência e emergência, fundamentos básicos de farmacologia, atenção domiciliar, cuidados paliativos, assistência ao paciente cirúrgico, e crítico, laboratórios de prática de enfermagem, estágio curricular I e II (Disponível em: <<http://www.seduc.gov.br>>. Acesso em 04 de jan. de 2019).

Como vemos, aluno do curso de Enfermagem deve ter durante seus três anos de formação profissional, acompanhamentos de disciplinas que contribuem para sua

formação técnica e o seu desempenho será mais eficiente com o Estágio supervisionado I e II desenvolvido na prática. Além disso, devemos abordar aqui que,

existe uma terceira meta a ser cumprida nessa formação que é a parte diversificada para o aluno, no qual todos devem participar de horas de estudos individuais, projeto de vida, oficina de redação, empreendedorismo, formação para a cidadania, projetos interdisciplinar e mundo do trabalho.

(Disponível em: <<https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br>>. Acesso em 04 Jan. 2019).

Posto isso, compreendemos que a formação profissional dos jovens que adentram na EEEP segue o grande fortalecimento de empreendedorismo, deixando claro que sua proposta é a inserção do jovem ao mercado de trabalho. Na matriz do curso de Comércio, por sua vez, consta que,

Além das disciplinas gerais, o aluno deve assimilar os conteúdos da base profissional que envolve aprendizagens sobre: informática básica, introdução ao curso técnico, ética profissional, economia e mercados, gestão de vendas e marketing e direito empresarial. Para complementar a formação dos jovens é necessária que este tenha os horários de estudos individuais, oficinas de redação, conceitos de empreendedorismo para sua formação cidadã, e uma preparação para a entrada no mundo do trabalho (Disponível em: <<https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br>>. Acesso em 04 Jan. 2019).

Isso revela que a proposta da EEEP prepara os jovens alunos para uma produtividade, mudando a função do estágio que, de acordo com a Lei, é a de preparação de aprendizagens e conhecimentos para que o jovem estudante possa aprender inicialmente uma aproximação com um futuro trabalho a ser exercido. O estágio para a formação das áreas das ciências humanas ou técnicas, deve favorecer ao aluno estagiário benefícios que contribuam para sua qualificação, levando-o a se aperfeiçoar no curso escolhido.

Para garantir esta qualificação, aponta Júnior (2014) que é necessária uma maior fiscalização da instituição para analisar como o estágio está sendo praticado nas concedentes, de modo que estes sejam realizados com compromisso, sem exploração de carga horária e desvio de função. Nestes termos, Pinto (2013) diz que,

O maior beneficiado com a lei 11.788/2008 foi, sem dúvidas, o estagiário, que até então era visto como mão de obra mais barata e tinha sua função desviada. Na prática realizava todas as funções de um empregado celetista, cumpria jornada de trabalho igual aos demais, porém gozava de poucos ou nenhum direito. Entre as principais inovações da lei estão à delimitação da jornada de trabalho; obrigatoriedade de férias; pagamento de bolsa de estágio; vale transporte (2013, p. 22).

Para contribuir com sua qualificação, o estagiário poderá receber bolsa ou outra forma de contraprestação que venha a ser acordada, sendo compulsória a sua concessão, bem como a do auxílio transporte. No art.12 da Lei 11.788 de 25 de setembro de 2008, lemos que “a eventual concessão de benefícios relacionados a transporte, alimentação e saúde, entre outros, não caracteriza vínculo empregatício”. O que demonstra que o estágio faz parte dos estudos e não é, ainda, a inserção propriamente dita na profissão, mas, o seu aprendizado.

Diante dessas afirmativas, notamos que o estágio, de acordo com a Lei, segue orientações às quais as concedentes do estágio da educação profissional devem estar atentas, observando os direitos e deveres do estagiário.

Todo o processo de socialização das experiências dos estágios dos cursos técnicos ocorre mensalmente, este é um momento no qual ocorre um diálogo entre os estagiários e os supervisores e coordenadores para, assim, identificar se faltam ajustes antes do estudante fazer o retorno ao estágio. Na proposta, ainda

é sugerido que aconteça na última sexta feira do mês como uma prática de acompanhamento pedagógico com foco no processo de fortalecimento do ensino-aprendizagem do estudante, esclarecendo e discutindo as dificuldades técnicas, interpessoais, e as potencialidades observadas pelo orientador durante a visita em campo de estágio e pelas anotações apontadas pelos estagiários no “ESPAÇO DO ALUNO” (instrumental contemplado no Manual do Itinerário formativo avaliação e acompanhamento do estágio) (CEARÁ, 2014, p. 13).

O acompanhamento pedagógico se torna um momento fundamental para que o aluno reflita, aprenda, esclarecendo suas dúvidas em relação ao estágio que está exercendo. A partir do instrumental do aluno, este deve preencher suas dificuldades e dúvidas, momento de significativo conhecimento no qual o supervisor e coordenador

devem colaborar. A ideia é dar suporte máximo e necessário para o bom andamento das atividades.

Podemos analisar que o estágio na EEEP acontece no contraturno do aluno para que ele consiga, dentro de sua carga horária, deleitar-se tanto nos estudos da formação geral, quanto à formação profissional, área diversificada e estágio, ressaltando que esse crescimento vai além da formação, como aponta em uma das passagens da proposta da instituição

o crescimento vai além da geração e do reinvestimento dos resultados. Aqui, mais do que agir, cumpre coordenar as ações, integrar os resultados e educar e treinar os jovens de talento para se tornarem novos bons empresários sempre com foco em fazer acontecer a política da organização por meio da estratégia empresarial (TESE, 2008, p. 13).

Esse investimento no jovem que ingressa na EEEP, deve formar os alunos para uma área técnica profissional, para que ele tenha uma visão de futuro, focando seu próprio empreendimento por meio do empreendedorismo empresarial.

No artigo 17 a Lei afirma que o número máximo de estagiários em relação ao quadro de pessoal das entidades concedentes de estágio deverá atender às seguintes proporções:

I-de 1 um a 5 (cinco) empregados: 1 (um) estagiários; II - de 6 (seis) a 10 (dez) empregados: até 2 (dois) estagiários; III- de 11 (onze) a 25 (vinte e cinco) empregados: até 5 (cinco) estagiários; IV Acima de 25 (vinte e cinco) empregados: até 20% (vinte por cento) de estagiários (BRASIL, 2008, p.05).

De acordo com a Lei 11.788 / 2008, para cada quantidade de empregados, há uma quantidade razoável de estagiários, e todo este procedimento depende da quantidade de empregados que haverá em cada concedente ou instituição. É pertinente também lembrar que, para Coordenadoria de Educação Profissional: “As visitas periódicas do orientador de Estágio às empresas concedentes visam garantir um acompanhamento direto do estagiário checando sua, postura e habilidade, além de avaliar o desempenho de suas atividades no campo” (2014, p. 15).

Assim, o estagiário da formação profissional será acompanhado e monitorado por meio de um coordenador que fará visitas para checar a presença do estagiário na concedente, bem como auxiliar na prática do aluno, averiguando e subsidiando seu desempenho durante o estágio. Durante o estágio supervisionado, ocorre uma regularização das visitas feitas às concedentes, deixando os cronogramas de visitas organizados e preenchidos de acordo com a solicitação da instituição e normas do Guia Curricular do Estágio.

O acompanhamento da concedente é feito, “por meio de um indicador de satisfação que aponta o nível de satisfação das empresas concedentes com relação ao estagiário. É através dele que podemos realizar intervenções no programa de curso e na orientação ao estagiário” (CEARÁ, 2014, p. 16). É nítido que a avaliação dos estagiários é feita de forma investigativa, por meio de um nível que aponta a satisfação que a concedente tem em relação ao estagiário, sendo que este é consciente de que está sendo avaliado ao entrar na prática do curso em estágio.

A proposta do Guia Curricular do Estágio aponta que:

As coletas ao final do estágio, a escola encaminhará o instrumental/ TRE impresso para cada empresa concedente. Deve ser aplicado junto às empresas, pelo orientador de estágio como forma de ter maiores evidências de qualidade do desempenho do estagiário. O profissional da empresa responsável pelo (s) estagiário (s) deverá preencher 1 (um) instrumental por aluno (CEARÁ, 2014, p. 15).

Sendo feitas as coletas e encaminhadas à instituição, caberá ao coordenador da concedente e empresa o desempenho profissional do estagiário em relação à sua prática do estágio, deixando registrado o desempenho do aluno para possíveis intervenções. Ainda é feita a avaliação do estágio que, de acordo com os dados da COEDP,

É feito o registro da nota da avaliação do estágio em todos os cursos do ensino médio Integrado será feita através dos instrumentos de notas (IGN) contemplado no Manual do Itinerário formativo avaliação e acompanhamento do estágio, criado para uniformizar o processo de avaliação do estágio curricular realizado em todo o Estado do Ceará (CEARÁ, 2014, p. 16).

A questão crucial, ao nosso ver, é sobre o que, de fato, os alunos estagiários estão sendo avaliados: assiduidade, engajamento no trabalho, relação do trabalho com a profissão, capacidade de relacionar teoria com prática, dentre outras. Para ser um bom profissional é necessário aprender além das técnicas. Nesta esteira, o referido Manual de acompanhamento do estágio tem por meta avaliar toda a trajetória do aluno no que diz respeito a teoria-prática proposta nas disciplinas, como “a dimensão sócio-afetiva, relacionada à adoção de atitudes que expressem coerência com o trabalho e boa convivência em grupo” (CEARÁ, 2014, p.16).

Este resultado depende das diversas ações que são feitas através de vários instrumentais, bem como a partir dos acompanhamentos que são feitos em cada visita ou nas reuniões mensais para os ajustamentos do estágio. Ainda de acordo com o documento,

O coordenador responsável pelo estágio deve acompanhar todas as ações inerentes ao estágio; estabelecer contato inicial com diferentes instituições objetivando analisar sua programação, interesse e possibilidade de oferta de vagas para estágio; favorecer contatos, parcerias e troca de informações das instituições campos de estágio dos alunos da EEEP e dos supervisores com a coordenação de estágio e professores visando estabelecer canais de comunicação escolar permanente (encontro, reuniões, seminários, visitas, etc); auxiliar o coordenador escolar no planejamento com os professores e orientadores da base técnica; monitorar atividades desenvolvidas pelos orientadores do estágio dentro e fora da escola; orientar e avaliar as atividades de estágio, mensalmente, relampejando estratégias, quando necessário; ainda como demanda de atribuição ao coordenador existem outras diversas demandas (CEARÁ, 2014, p. 17).

Em relação às atribuições do supervisor, este também deve colaborar no campo de atuação do estágio, organizando as atividades do estágio e propiciando aos alunos uma atenção necessária no momento em que estiver na prática. Outrossim, de acordo com o documento analisado, as concedentes devem,

Recepcionar o estagiário em seu primeiro dia de estágio; informar os aspectos de conduta funcional e normas disciplinares da empresa; orientar, monitorar, avaliar e informar o desempenho dos estagiários; manter um arquivo do estagiário, no qual contenha dados pessoais como endereço, telefones, assim como cópia dos relatórios das atividades e formulários das avaliações; assinar a frequência, diariamente, e comunicar ao orientador do estágio eventuais faltas;

avaliar continuamente com o orientador de estágio, as atividades desenvolvidas pelo estagiário; responder com fidelidade sobre as competências técnicas do aluno sob sua supervisão elencadas no instrumental *pesquisa de satisfação*/TER ao final do estágio e também cuidar para que as atividades realizadas no estágio estejam de acordo com perfil profissional do curso (CEARÁ, 2014, p. 21).

As concedentes têm papel fundamental para organização dos estagiários e sua realização na prática, devem apresentar o cumprimento dos horários, assumindo atitudes que devem favorecer diversas competências, cumprindo também, no prazo de cronograma estabelecido do estágio, as normas e regularização, interagindo cotidianamente com os estagiários. De acordo com o Guia Curricular do Estágio Profissional o aluno deve,

Comparecer ao local do estágio nos dias e horários preestabelecidos, devidamente uniformizado com o fardamento oficial da EEEP; executar as tarefas que lhe forem atribuídas no campo do estágio, considerando não somente os interesses do aprendizado, mas também, os da Instituição que o recebe e os objetivos do curso; cuidar para que as atividades de estágio não prejudiquem as suas atividades em outras disciplinas; cumprir as atribuições e responsabilidades explícitas no termo de compromisso de estágio (CEARÁ, 2014, p. 22).

O Termo de Compromisso do Estágio se torna fundamental para a realização do estágio, bem como para a regulamentação do estagiário ao entrar na empresa. Na empresa o estagiário passará por vários campos de estágio, a depender do curso, a exemplo do Técnico em Enfermagem, no qual o aluno tem que passar por diversas experiências desde o estágio no hospital, bem como em outras unidades de saúde. O curso de enfermagem faz parte do eixo Ambiente e saúde, que tem seu estágio iniciado no primeiro semestre do terceiro ano.

É possível perceber um aparato multidimensional para uma formação qualificada do jovem. Resta-nos questionar sobre se os dizeres teóricos se corporificam na prática – discussão para posteriores pesquisas em campo. É importante destacar aqui que a Lei do estágio trouxe benefícios para o estagiário, pois permite valorizar o Estágio profissional

e Acadêmico, teorizando que essa prática propicie conhecimentos significativos para o aluno, no intuito de aperfeiçoamento profissional e pessoal.

Analisando criticamente o projeto de Estágios da EEEP, pode-se inferir que esse documento atende a um projeto maior que faz a oferta de diversos cursos técnicos para que o aluno tenha, ao mesmo tempo, as disciplinas do ensino regular, bem como o ensino dos cursos técnicos no contraturno. Semelhante a reprodução neotecnicista de Educação na qual se prioriza o fortalecimento do empresariado dentro do sistema do capital. Nestes termos, a juventude pobre Brasileira enfrenta muitos desafios no caminhar da sua formação profissional e humana, pois a realidade que o cerca é de desempregos. É preciso, portanto, lutar para que os dizeres teóricos sobre formação ampla do jovem, se materialize.

Com base nessa análise é que refletimos sobre essas escolas que crescem cada vez mais com uma proposta de formação Integrada à Educação Profissional para o jovem pobre na justificativa de inseri-los no mercado de trabalho, conduzindo a formação do jovem ao empreendedorismo junto à sua formação técnica profissional. As políticas públicas voltadas para uma formação adequada dos jovens pobres são insuficientes para atender às demandas necessárias de possibilitar aos mesmos uma formação sólida e uma profissionalização crítica.

Como aponta a proposta da Instituição da TESE/TEO (2008), a formação destes jovens deve ser autônoma, protagonista, com uma formação técnica que vise superar os desafios da sociedade. Desafios que estão postos no mundo contemporâneo cada vez mais bárbaro devido à crise estrutural que o país enfrenta. Para alguns estudiosos do assunto, a única alternativa é a superação do capital.

É neste sentido que a Educação como um todo, seja por meio do estágio supervisionado, seja por meio da formação inicial, deve favorecer um potencial de grande valor à humanidade. Para Lessa e Tonet,

O conhecimento é uma atividade da consciência, que por meio da construção de ideias, reflete as qualidades do real. Por outro lado, o real é um processo histórico, uma realidade e uma consciência, ambas em movimento, não podem jamais resultar em um conhecimento absoluto, fixo, imutável. Por isso a reflexão da realidade pela consciência é constante processo de aproximação das ideias em relação à realidade em permanente evolução (2011, p. 48).

O conhecimento prático deve ser refletido sobre o sentido desta prática, com embasamento crítico no conhecimento teórico, construindo nos sujeitos aprendizagens e conhecimentos que promovam sua formação integral. Sobre as Escolas Integradas ao Ensino Médio e sua inserção no Mercado de Trabalho, de acordo com a proposta da Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE, 2008), os investimentos relacionados aos conhecimentos e aprendizagem que os jovens devem fazer no seu projeto de vida é investir para empreender.

Estes são sustentados nos pilares do Aprender a conhecer, Aprender a fazer, Aprender a viver juntos e Aprender a ser, pilares propostos para a Educação do século XXI, em comissão Internacional feita pela UNESCO, em sua proposta de qualidade da Educação. Assim, na nossa visão, a função do estágio supervisionado profissionalizante deve ser formar o jovem para além de uma formação meramente técnica profissionalizante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a proposta apresentada e analisada no decorrer deste texto sobre os estágios nas Escolas Profissionalizantes Integradas ao Ensino Médio no Estado do Ceará, percebemos que os alunos dessas instituições fazem parte de um objetivo mundial de escoar o jovem, filho dos trabalhadores, para o mercado de trabalho. Ao nosso ver, uma formação que deixa claro este escoamento do jovem para o mercado burguês, a favor do capital e do Estado.

Contudo, é necessário enxergar os fatos acreditando no potencial transformador da Educação, pois, como afirmou Paulo Freire, a Educação sozinha não muda a sociedade, porém sem ela, a sociedade não consegue vislumbrar transformação.

Nesta esteira de pensamento, concluímos que no aspecto teórico dos documentos analisados acima, há um viés técnico de formação para o jovem, mas há também, espaços para atuação emancipadora, o que vai depender do direcionamento dos agentes da Educação. Há um sentido significativo que está posto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394/96, em seu art.1º, que não devemos esquecer, de que a educação deve abranger, os “processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organização da sociedade civil e nas manifestações culturais”

(BRASIL, 1996, p. 01), ou seja, faz parte de um complexo e amplo assegurando ao estudante conhecimento crítico e qualificação profissional que desenvolva o sujeito por completo, levando-o ao maior grau de aprendizagens e conhecimento para uma formação humana.

Aqui, se torna pertinente pensarmos sobre o que Lessa e Tonet dizem: “[...] a consciência deve refletir a realidade para ser capaz de produzir um conhecimento adequado. Por isso, ao investigar a realidade, é da máxima importância que a consciência possa construir uma ideia que reflita o real do modo mais fiel possível” (2011, p. 48). Neste sentido, os estágios devem favorecer aos alunos uma visão crítico-reflexiva do real levando-os a fugir de culturas ideológicas que assolam nosso país, que representam as vozes dominantes da sociedade. A Educação vive em luta diária com a resistência de discurso e projetos do sistema burguês, proclamando qualidade de ensino cotidianamente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **LEI Nº 11.788, DE 25 de SETEMBRO de 2008**, Estágio supervisionado. Disponível em [https:// www.estagiosupervisionado.com.br](https://www.estagiosupervisionado.com.br). Acesso em 26 de julho de 2018.

CEARÁ. Coordenadoria da Educação Profissional – COEDP (Guia do Estágio Curricular das EEP’s). 2014 disponível em <https://educaoprofissioanal.seduc.ce.gov.br>. Acesso em 05 de janeiro de 2019.

DESLANDES, Suely Ferreira, GOMES, Romeu, MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 32. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

JUNIOR, Júlio Alves Caixêta. A dissimulação do contrato de Estágio. **Revista Jurisvox**, v. 2, n. 15, dez. 145-161, 2014.

LESSA, Sérgio, TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**, 2º edição: Expressão popular, 2011.

LESSA, Sérgio. **Mundo das horas: trabalho e ser social**, 3º ed. Revista Corrigida, agosto 2012.

LIMA, Maria Socorro Lucena, **Estágio e Aprendizagem da Profissão Docente**, Brasília, Liber Livro, 2012.

LUDWIG, Antonio Carlos Will. **Fundamentos e prática de Metodologia Científica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

PEREIRA, George Amaral. **Formação de professores para a educação profissionalizante no estado Ceará: crítica à pedagogia do empreendedorismo** (dissertação) - mestrado acadêmico em educação e ensino– MAE (FAFIDAM/FECLESC) - Quixadá 2015.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**, 7- edição, São Paulo: Cortez, 2012.

PINTO, Marlla Emanula Barreto. **Considerações acerca da legislação de estágio no Brasil**, Universidade Estadual da Paraíba, Uepb, (monografia), 2013.

RODRIGUES, Micaías Andrade. **Quatro diferentes visões sobre o estágio supervisionado**, Revista Brasileira de Educação, V.18 n.55 out. dez. 2013.

SEDUC - Secretaria de Educação do Estado do Ceará-
<http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/comunicação/noticias>- Acesso em 01 de agosto de 2016.

TESE. **Tecnologia Empresarial Sócio-Educacional**. Documento elaborado pelo Instituto de Co-responsabilidade pela Educação (ICE). Recife, 2008. Disponível na web: <http://www.ccv.ufc.br/newpage/conc/seduc>. Acesso em 16 de março de 2017.

A IMPORTÂNCIA DA MOTIVAÇÃO E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA EM CONTEXTOS DE EVASÃO ESCOLAR

Rafael Magalhães Costa ¹
Fernanda Sampaio de Almeida ²

RESUMO

A evasão escolar é um fenômeno vinculado a fatos sociais, econômicos e culturais. Nesse sentido, é preciso considerá-la como situação problemática conjuntural. Dentre suas causas, inclui-se a falta de motivação de alunos e professores junto a deficiência nos processos de ensino aprendizagem. Objetivou-se promover uma discussão a respeito desses temas, relacionando-os dialeticamente, seguindo aportes teóricos da aprendizagem significativa e da motivação. Concluiu-se a evidente importância que a motivação e a aprendizagem significativa adquirem no contexto da minoração da evasão escolar, o que vem a fomentar um campo de discussões cada vez mais abrangente e significativo em torno dessa temática.

Palavras-chave: Motivação; Aprendizagem Significativa; Evasão Escolar.

INTRODUÇÃO

O problema da evasão escolar é preocupante, principalmente no contexto de uma sociedade que enfrenta diariamente desafios para manter um sistema educacional em funcionamento, frente a tantos problemas de ordem política, sociocultural e econômica. Na verdade, é na conjunção e interrelação desses elementos que encontramos sinais de sua gênese. Conforme Lolis e Lima (1997),

[...] evasão escolar é o afastamento do aluno da escola. Esse desvio se dá por vários motivos, tais como: situação econômica da família; falta de vagas nas escolas; distância da escola; problema de relacionamento entre professor e aluno; gravidez precoce; falta de interesse e de incentivo dos pais e da própria escola, entre outros.

¹ Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Espírito Santo – IFES, rafaelmagalhaes@saocamilo-es.br.

² Mestranda do Curso de Ensino, Educação Básica e Formação de Professores da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, fernandasampaioidealmeida@gmail.com;

Nesse sentido, é preciso considerar que a evasão escolar é uma situação problemática, que se produz por uma série de determinantes (CERATTI, 2008). Afim de melhor compreender esse processo, é preciso diferenciar seu conceito daquele entendido como abandono escolar. Evasão escolar refere-se ao aluno que deixa a escola, mas com a possibilidade de retorno à mesma. Já o abandono escolar ocorre quando o estudante deixa a escola em definitivo (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003).

Segundo Rumberger (2006), identificar as causas de evasão escolar é extremamente difícil, pois este fenômeno é influenciado por vários fatores, sejam eles relacionados aos estudantes ou às suas famílias, escolas e comunidades. Este autor entende a evasão escolar como um processo, e não apenas como um momento pontual na vida do estudante, considerando-o como o estágio final de um dinâmico e cumulativo processo de desengajamento da escola.

A partir da certeza que a motivação possui um papel significativo na vida do aluno, por estar atrelada tanto a um maior engajamento nas tarefas que permeiam o contexto escolar quanto à formação integral de um cidadão crítico e realizado (BZUNECK, 2009), sugere-se, pensar na importância da sua vivência no ambiente estudantil formal.

Conforme Rumberger (2006) afirma, alguns fatores relacionados a esse processo de evasão podem estar associados aos valores, atitudes e comportamentos dos próprios alunos, e outros às questões institucionais, como, por exemplo, a falta de recursos escolares e falta de apoio familiar. O fato é que, sejam quais forem os fatores que estão relacionados ao fenômeno, grande parte deles pode ter impacto na motivação do estudante e também dos professores (MENDES, 2013).

Sendo assim, observa-se a necessidade de uma visibilidade maior desse tema para a realização e o sucesso de todos na instituição escolar. A motivação deve ser apresentada como mais uma ferramenta que contribuirá com o processo de aprendizagem na sala de aula, porque ela será aliada do aluno e do professor, que a utilizará como estímulo ao fazer pedagógico (ALVES, 2013).

Algumas consequências decorrentes do déficit na motivação do aluno podem ter relação direta em seu processo de aprendizagem (MENDES, 2013) e, no caso dos professores, teria relação direta com fatores componentes ao ensino. Isso, também, devido ao fato deste ser desvinculado de uma compreensão da realidade e entendimento do estudante como um todo.

Partindo dessa colocação, fica claro que ensino e aprendizagem necessitam de uma compreensão mútua. Um procedimento possível a essa concretude, se assenta em Ausubel (1963), salientando ser [...] o mecanismo humano inato usado para adquirir e armazenar uma vasta quantidade de idéias e informações representadas em qualquer campo de conhecimento.

A essência do processo da aprendizagem significativa está, portanto, no relacionamento não-arbitrário e substantivo de idéias simbolicamente expressas a algum aspecto relevante da estrutura de conhecimento do sujeito, isto é, a algum conceito ou proposição que já lhe é significativo e adequado para interagir com a nova informação. É desta interação que emergem, para o aprendiz, os significados dos materiais potencialmente significativos (ou seja, suficientemente não arbitrários e relacionáveis de maneira não arbitrária e substantiva a sua estrutura cognitiva). É também nesta interação que o conhecimento prévio se modifica pela aquisição de novos significados. Fica, então, claro que na perspectiva ausubeliana, o conhecimento prévio (a estrutura cognitiva do aprendiz) é a variável crucial para a aprendizagem significativa. Quando o material de aprendizagem é relacionável à estrutura cognitiva somente de maneira arbitrária e literal que não resulta na aquisição de significados para o sujeito, a aprendizagem é dita mecânica ou automática. A diferença básica entre aprendizagem significativa e aprendizagem mecânica está na relacionabilidade à estrutura cognitiva: não arbitrária e substantiva versus arbitrária e literal. Não se trata, pois, de uma dicotomia, mas de um contínuo no qual elas ocupam os extremos (MOREIRA et al, 1997).

Este artigo foi desenvolvido na busca pelo entendimento da motivação e da aprendizagem significativa como fatores que corroboram com a evasão escolar. O objetivo do trabalho, portanto, é promover uma discussão a respeito desses dois temas e sua relação com a evasão escolar. Seguimos os princípios da aprendizagem significativa de por Ausubel (1963) e os da motivação contidos em discussões de trabalhos acadêmicos e científicos, obtidos através de levantamento bibliográfico mediante temática estudada.

A MOTIVAÇÃO NO CONTEXTO DA EVASÃO ESCOLAR

A falta de motivação na sala de aula leva a inúmeros fatores negativos, tanto para o aluno, quanto para o professor, por isso a necessidade de debater motivação no âmbito educacional, pois ambos precisam de estar motivados para alcançar o objetivo principal: o processo de ensino e a aprendizagem (ALVES, 2013).

Diante da realidade escolar atual são perceptíveis as diversidades no processo de ensino e aprendizagem de cada indivíduo envolvido nesse cenário. A necessidade de englobar as particularidades ao sistema educacional torna a prática do ensino uma atividade passível de desacertos. E quando os objetivos desse sistema não são alcançados, temos como consequência a evasão escolar, em função, principalmente, da desmotivação do professor e do aluno nesse contexto.

É comum, nos tempos em que vivemos, ouvirmos queixas de professores sobre o que diz respeito aos baixos salários pagos, a não valorização do seu trabalho, à indisciplina dos alunos, falta de estrutura e investimentos na educação, dentre outros problemas típicos. Desse modo, fica fácil entender a exaustão do educador no cumprimento de sua tarefa, e a consequência dessa desmotivação chega até as práticas pedagógicas, tornado o aluno o principal alvo desse processo.

No que diz respeito à desmotivação do estudante no processo de ensino aprendizagem, devemos considerar o contexto da sociedade jovem atual: a criminalidade, as drogas, a sexualidade, a gravidez na adolescência, a expansão da mídia e da tecnologia e a precocidade da independência juvenil influenciam diretamente o percurso pedagógico. É por isso que a realidade do jovem deve ser inserida no contexto escolar, pois este necessita sentir-se parte integrante do processo de ensino aprendizagem. A motivação possui um papel significativo na vida do aluno por estar atrelada tanto a um maior engajamento nas tarefas que permeiam o contexto escolar quanto à formação integral de um cidadão crítico e realizado (BZUNECK, 2009).

Freire (2001) entendia a motivação como um problema, colocando que esta paira sobre as escolas como uma pesada nuvem. Na colocação, o autor relata que os alunos desmotivados na escola, encontram muita motivação fora dela. Para ele, a escola passa para o segundo plano, ou muitas vezes, não ocupa lugar algum. Fora do cenário escolar, está à espera do aluno a cultura de consumo que manipula o hábito dos sujeitos, a cultura subjetiva do sexo, da amizade, dos esportes, das drogas e da música. Portanto, há várias oportunidades fora do ambiente escolar prontas para serem desfrutadas pela sociedade. Neste sentido, a escola perde seu espaço e diminui suas chances de vencer o jogo contra os fatores que colaboram para que a evasão aconteça. Ela se mantém atrasada, sem inovação, sem condições de competir com o mundo social. Para ganhar este jogo terá que inovar na metodologia, na busca de criatividade e nas ações didáticas e pedagógicas, incluindo também a essas práticas os atrativos que estão fora dos seus limites físicos.

A motivação no contexto escolar é determinante na qualidade do ensino e da aprendizagem e o professor tem um grande impacto na motivação dos alunos, assim como também o aluno tem um grande impacto na motivação dos professores. Um professor desmotivado a ensinar se reflete em um aluno desmotivado a aprender. Desse modo, quando não há atrelamento de saberes e interesses de ambas as partes, não há motivação e o fazer pedagógico se desfalece.

Um professor desmotivado não motiva o aluno a querer aprender e um aluno desmotivado não tem interesse em aprender, nem motiva seu professor a fazê-lo, ou seja, se não há conexão de saberes e interesses de ambas as partes para o ensino, não há motivação mútua (BARREIROS, 2008).

A ausência de interesse do aluno é um dos principais fatores causadores da evasão escolar e do fracasso na educação. A falta de compromisso dos familiares e uma realidade cotidiana de valores primordiais necessário ao ser humano, influenciam os alunos a se tornarem seres irresponsáveis e indisciplinados. No ambiente escolar, muitos não veem futuro no ensino. Segundo o Diogo, Avila, e Costa (2009) seguindo este raciocínio, o professor tem muito a contribuir com a construção de valores e enfrentamento de problemas voltados à aprendizagem, sendo ele peça fundamental, sem retirar a importância da participação familiar ou do próprio aluno.

Sendo assim, a didática exercida pelo professor é de extrema importância para a mudança de realidade. Ainda em Diogo, Avila, e Costa (2009), constatamos não ser possível ensinar diretamente alguém a ser crítico, mas a atitude crítica pode ser desenvolvida à medida que o aluno se instrui, adquirindo uma cultura geral sólida, o que reforça a afirmação sobre a função da escola e a sua força de atuação. Freire (1982) esclarece que o ato de estudar necessita de persistência e atenção, o que por sua vez, remete a uma atividade mental que está presente não só na resolução de tarefas de aprendizagem, como também na maior parte das ações sociais. Esse pensador enfatiza que o esforço da parte do professor está na criação de possibilidades para não só transmitir conhecimentos, como também na sua superação ao entender o conceito "bancário" da Educação. O intuito é assinalar a perniciosa relação professor (depositante) - aluno (depósito) de conhecimentos, revelando assim seu papel como instrumento de dominação e, além disso, a concepção de educação como uma situação que desafia a pensar corretamente e não a memorizar; uma educação que propicie o diálogo comunicativo e que problematize dialeticamente o professor e o aluno.

Percebe-se assim a importância de práticas significativas no contexto escolar para que o aluno entenda a educação como uma necessidade vital a sua existência. Segundo Freire (1982), não basta dizer que a escola é muito importante e que oferece condições de um futuro melhor pois, na prática, isso não se concretiza, principalmente ao examinar os altos índices de evasão escolar.

No entanto, muitas escolas e muitos docentes parecem não se atentar a relevância desses fatos, principalmente no que diz respeito à postura de professores para com os alunos. Nota-se, não raro, que uma grande quantidade lecionam sem saber o verdadeiro sentido de ensinar, não entendendo que que, no âmbito escolar, professor e aluno caminham juntos, ambos são parte e sujeitos da educação; não percebem o quão importante é a motivação; não acreditam que a transformação da educação, em grande parte, deve-se a si mesmo. É preciso adentrar a realidade do discente, conhecer e expor as suas necessidades. Tufano (2004) postula:

Ser professor não é só dominar um assunto, é também não perder o entusiasmo na sala de aula, é emocionar-se ao perceber o progresso de seus alunos, é empenhar-se na busca de melhores métodos de ensino, é usar seus conhecimentos não para humilhar os que não sabem, mas para mostrar-lhes como aprender cada vez mais.

Nesse sentido, o verdadeiro fazer docente exige do educador conhecimentos específicos, pedagógicos e psicológicos que permitam ao mesmo o reconhecimento da importância e das necessidades de cada um de seus alunos. Ele deve ter um olhar sensível em relação aos aprendentes, atentando-se à subjetividade de cada sujeito, isto é, ao modo de ser de cada um, no que corresponde à totalidade do indivíduo: homem-corpo, homem-ação, homem-afeto e homem-pensamento.

A subjetividade é a síntese singular e individual que cada um de nós vai constituindo conforme vamos nos desenvolvendo e vivenciando as experiências da vida social e cultural (...). A subjetividade é a maneira de sentir, pensar, fantasiar, sonhar, amar e fazer de cada um (BOCK et. al. 1999).

No processo de formação de um professor, é importante perceber que a didática é a ponte entre ele e os alunos. Se não for aplicada, o resultado do processo pode não ser tão eficaz. Segundo Candau (2002),

[...] todo o processo de formação de educadores, especialistas e professores, incluem necessariamente componentes curriculares

orientados para o tratamento sistemático do que fazer educativo, da prática pedagógica. Entre estes, a didática ocupa um lugar de destaque.

Farias et al. (2001) abarca que “o planejamento é uma atividade constante, permeada por um processo de avaliação e revisão sobre o que somos, fazemos e precisamos realizar para atingir nossos objetivos”. É fundamental que exista coerência no ato de ensinar do professor, considerando o contexto social, as relações afetivas e motivacionais da criança para que avalie as diversas oportunidades de exercer atividades que contribuam para o seu desenvolvimento. Muitas escolas não olham para a criança como um sujeito em formação, mas sim um sujeito sem informação. Não são flexíveis em compreender as diferenças e as torna um fardo para todo o sistema.

Às vezes a falta de interesse do aluno, traduzida na evasão escolar é uma maneira de mascarar sua incapacidade para se esforçar. Mas em outras ocasiões não é assim. O aluno faria um esforço se percebesse que os conteúdos da aprendizagem são medianamente atrativos, úteis, conectados, com sua vida diária, atraentes o suficiente para que o esforço valha a pena. Quando, pelo contrário, descobre que aprender supõe apenas memorizar certos conteúdos distantes para recuperá-los depois em uma prova, sua atitude defensiva diante da aprendizagem vai se consolidando (DIOGO; AVILA; COSTA, 2009).

Se o aluno não encontra significado no trabalho que tem a realizar, se não vê perspectiva futura nessa aprendizagem, provavelmente não terá interesse em aprender (BINI; PABIS, 2008). Cada aluno tem a sua particularidade e é assim também com a sua realidade. Ao ingressar na escola, muitos alunos se deparam com conteúdos que não condizem com seu cotidiano e, em contrapartida, os muitos professores não tem metodologia e não sabem relacionar a realidade do aluno com novos conhecimentos. Assim, os estudantes se sentem seres estranhos e excluídos naquele ambiente, pois não conseguem aprender.

Não posso ser professor sem me pôr diante dos alunos, sem revelar, com facilidade ou relutância, minha maneira de ser, de pensar politicamente. Não posso escapar à apreciação dos alunos. E a maneira como eles me percebem tem importância capital para o meu desempenho. Daí, então, que uma de minhas preocupações centrais deva ser a de procurar a aproximação cada vez maior entre o que digo e o que faço, entre o que pareço ser e o que realmente estou sendo (FREIRE, 1996).

Para Bzuneck (2009), a queda na motivação leva a um declínio no investimento pessoal para realizar as tarefas de aprendizagem com qualidade, o que impossibilita a formação de indivíduos mais competentes para exercerem a cidadania e se realizarem como pessoas.

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO CONTEXTO DA EVASÃO ESCOLAR

A sociedade contemporânea tem passado por um momento de mudanças simultâneas, contando com a educação e seus desafios nesse novo tempo de incentivar o discente a permanecer na escola, quando as outras alternativas parecem mais estimulantes. Essas considerações permitem pensar que a nova realidade conduz a uma variedade de sugestões de como os processos de ensino e de aprendizagem devem ser desenvolvidos, para atender às exigências impostas pela sociedade atual (SILVA; SCHIRLO, 2014).

Nesse contexto, o auxílio de outras áreas é fundamental ao aprimoramento das práticas educacionais, como por exemplo a psicologia cognitivista, forte aliada na transposição dos desafios pedagógicos. Essa área da psicologia é importante ao processo de ensino e aprendizagem, pois se preocupa com a compreensão, transformação, armazenamento e uso da informação envolvida na cognição, processos esses essenciais ao de ensino e aprendizagem (MOREIRA; MASINI, 2006).

O conteúdo previamente apropriado pelo educando representa um fator que influencia o processo de aprendizagem, pois novas informações serão entendidas e armazenadas na proporção qualitativa da estrutura cognitiva prévia do aluno, construindo uma aprendizagem significativa (MOREIRA; MASINI, 2006).

Diante da Teoria da Aprendizagem Significativa como uma explicação teórica do processo de aprendizagem, Ausubel (1973) firma ser o processo pelo qual um novo conhecimento se relaciona de maneira não arbitrária e não literal à estrutura cognitiva do estudante. Desse modo, o conhecimento prévio do educando interage e a sua bagagem e contexto são consideradas, de forma significativa, com o novo conhecimento que lhe é apresentado, provocando mudanças em sua estrutura cognitiva.

Entende-se que a organização cognitiva do educando é relevante para a aprendizagem de conceitos científicos, pois estes são constituídos por uma organização de conceitos e proposições que formam um conjunto de novas relações, que interagem com uma

estrutura de conhecimento específica, denominada por Ausubel (1973) de subsunçor (SILVA; SCHIRLO, 2014).

O subunçor é uma estrutura específica na qual uma nova informação pode se agregar ao cérebro humano, que é altamente organizado e detentor de uma hierarquia conceitual, que armazena experiências prévias do sujeito (AUSUBEL, 1973).

Ausubel, Novak e Hanesian (1980) explicam que “a aprendizagem significativa envolve a aquisição de novos significados e estes, por sua vez, são produtos da aprendizagem significativa”. No entanto, quando o contexto do indivíduo é reconhecido e acolhido, a aprendizagem se torna significativa, fazendo surgir novos símbolos em concordância com o seu contexto.

Portanto, acredita-se que o compromisso social da educação é imensurável, sendo necessário que o professor se assuma como pesquisador de sua prática pedagógica, atencioso a realidade escolar e do discente. Sendo preciso, também, questionar o seu saber a buscar respostas por meio de pesquisas realizadas no cotidiano de suas atividades docentes (SILVA, 2014). Consideramos que o objetivo é alcançar o estudante e dar sentido a sua caminhada escolar e a melhoria da educação, através de uma aprendizagem significativa.

Segundo Perrenoud (2000) é necessário redefinir a relação com o saber na sala de aula mediante “uma verdadeira negociação do contrato didático”, o que requer do professor a vontade e a capacidade de escutar os alunos, de ajudá-los a formular seu pensamento e de ouvir suas declarações.

Uma aprendizagem que provoca modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação da ação futura que escolhe ou nas suas atitudes e personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimentos, mas que penetra profundamente todas as parcelas da sua existência, dando sentido a sua vida escolar, por boas práticas aplicadas (ROGERS, 1982).

Como dizia magnificamente Durkheim, o objetivo da educação não é de transmitir conhecimentos mais numerosos aos alunos, mas o de “criar nele um estado interior e profundo, uma espécie de polaridade de espírito que o oriente em um sentido definido, não apenas durante a infância mas por toda a vida. É justamente, mostrar que ensinar a viver necessita não só dos conhecimentos, mas também da transformação, em seu próprio ser mental, do conhecimento adquirido em sapiência, e da incorporação dessa sapiência por toda a vida” (MORIN, 2001).

Jesus (2016) corrobora com essas ideias a partir da consideração de que as práticas educacionais, na escola, possam estar voltadas à altura do nosso tempo e serem de fato inclusivas precisam ser efetivamente emancipatórias, que suscitem processos de conscientização, compreensão crítica e participação, sendo uma instituição realmente inclusiva.

Assim, temos a escola como parte do sistema de instituições da sociedade, sendo um dos maiores e mais importantes, tendo uma de suas principais funções contribuir para incluir o indivíduo e formá-lo. A inserção de conceitos e práticas que olvidem essa formação, faz-se mais do que necessário.

Dentro de uma mesma sala de aula temos indivíduos com diferentes culturas, valores, conceitos, maneiras de aprender. Precisamos que a democratização e construção dos conhecimentos se deem de maneira interdisciplinar, que possam ir além das paredes da sala de aula. Muitos não constroem o conhecimento e vão acumulando problemas e dificuldades na aprendizagem, logo, é com essa realidade que lidamos hoje, e é com esses alunos que temos na escola de hoje, com quem devemos nos preocupar se estão sendo formados de maneira democrática, se estão aprendendo, e se não estão, incluí-los de maneira significativa perante o ensino e a educação. (JESUS, 2016)

Nesse sentido, os cursos de licenciatura precisam dialogar organicamente com essas questões. Não apenas no ambiente acadêmico, mas em todo processo formação continuada, pois para ter o reconhecimento de uma boa bagagem teórico/prática é preciso saber que se trata de uma profissão humana, que lida diretamente com seres humanos em ambientes de complexas relações que são historicamente construídas e modificadas. Todas as discussões possíveis não darão conta de contemplar a universalização de práticas efetivas, porém, tal reconhecimento já faz parte do princípio de uma boa formação, por considerar a essência do ser humano, um ser inacabado e que historicamente procura respostas para justificar e auxiliar esse processo infinito de construção de si e transformação do meio para fins comunitários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto, podemos considerar que a evasão escolar é um tema urgente nas discussões educacionais, devido aos diversos fatores e à complexidade que está atrelada as suas causas e consequências. Por isso, toda abordagem dessa temática é válida para que haja a construção de um entendimento ratificado e concreto. A

importância do fomento de um entendimento sobre a evasão escolar é um desafio que exige uma postura de desconstrução das verdades há muito alicerçadas, tendo a necessidade de exercitar uma atitude reflexiva acerca do assunto.

Desse modo, fica claro que a própria compreensão de todo o contexto requer do entendedor/construtor um conhecimento prévio adquirido ao longo de estudos teóricos e vivências práticas, como na proposta de aprendizagem significativa firmada por Ausubel (1973). Tal aprendizado contextualizado e a prática pedagógica ligados à realidade do indivíduo envolvido no fazer pedagógico (tanto o professor, quanto o aluno) refletem significativamente na motivação, fazendo com que os atores presentes iniciem um comportamento direcionado a um determinado objetivo em comum.

Um professor motivado encontra prazer em seu trabalho, consegue instigar ações construtivas para o aprendizado e acredita na formação social e intelectual de cada estudante. Nesse sentido, o docente exerce sua prática de forma a motivar o aluno, considerando suas especificidades, constituindo um novo aprendizado e significação dos símbolos absorvidos, orgânicos a própria vida.

Se não houver uma eficaz relação didática com os estudantes, não haverá, conseqüentemente, uma relação professor-aluno. Se faltar didática nessa relação humana, a qualidade do aprendizado tende ao prejuízo e certamente deixarão de ser ensinadas e aprendidas coisas importantes (SILVA, 2009). A práxis educacional, com seus agentes envolvidos se relacionando dialeticamente, corrompe para a manutenção de todos na escola, não apenas objetivamente, mas com todas as potências subjetivas tão importantes para a humanização.

O espaço escolar deve ser um ambiente de compartilhamento e inclusão, de modo que os indivíduos presentes, seja no âmbito social, político ou familiar, participem ativamente da melhoria do processo de ensino aprendizagem. Essa certeza se firma na carência que todas as pessoas possuem de vida em sociedade, independente das formas e mecanismos de atrelamentos constituídos, reafirmando a incapacidade de se viver sozinho. O outro é necessário no complexo organismo social.

Concluimos também que a escola necessita de humanização e não pode abandonar os aportes teóricos que justificam essa vertente a partir de atividades materiais e imateriais com lastro social permanente. Alunos, professores, pais, pedagogos, a comunidade escolar em geral, estudando a partir das necessidades de seu lócus social corroboram na

construção de uma instituição cada vez mais ativa, contribuindo para cognição de si mesmo e do ambiente que o cerca. O ser humano é produtor e agente da sua história, assim ele tem a capacidade de ver o valor das coisas e testar suas experiências, aprende observando, ouvindo e/ou fazendo, e a escola, com uma nova prática, vai usufruir ao máximo desse aspecto para a educação. Partindo do pressuposto de que para o homem a educação seria sua dominância no mundo e o exercício do seu poder sobre as coisas, a apropriação desses saberes socialmente constituídos é fundamental!

Considerando a diversidade dos aspectos abordados, esse trabalho torna evidente a importância que o papel da motivação e da aprendizagem significativa adquirem no contexto da evasão escolar, o que vem a fomentar um campo de discussões cada vez mais abrangente e significativo em torno dessa temática.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. **Ensino médio: múltiplas vozes**. Brasília: MEC, 2003.

ALVES, Ironete da Silva. **Motivação no contexto escolar: novos olhares**. 2013. 54f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pedagogia) - Faculdade Capixaba da Serra - Serravix, Serra, 2013.

AUSUBEL, D. P. **The psychology of meaningful verbal learning**. New York: Grune and Stratton, 1963.

AUSUBEL, D. P. **Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento**. Buenos Aires: El Ateneo, 1973.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Editora Interamericana, 1980.

BOCK, A. M. B. et. al. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. São Paulo: Saraiva, 1999.

BARREIROS, J. L. **Fatores Que Influenciam na Motivação de Professores**. Brasília, 2008.

BINI, L. R.; PABIS, N. Motivação ou interesse do aluno em sala de aula e a relação com atitudes consideradas indisciplinadas. 2008. Disponível em: <<http://diretordeturma18.blogspot.com.br/2012/02/motivacao-ou-interesse-do-aluno-em-sala.html>>. Acesso em: 28 nov. 2015.

BZUNECK, J. A. (2009). A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Orgs.), **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis: Vozes

BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: E. BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.), **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2009. p.9-36.

CANDAU, V.M. (Org.) **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CERATTI, Márcia Rodrigues Neves. **Evasão escolar: causas e conseqüências**. 2008. Disponível em: <<http://www.educacao.gov.br/imprensa/documentos/Arquivos/15%20-%20Manual%20de%20Gest%C3%A3o%20Pedag%C3%B3gico%20e%20Administrativo/2.10%20Combate%20%C3%A0%20evas%C3%A3o/EVAS%C3%83O%20ESCOLAR%20-%20CAUSAS%20E%20CONSEQU%C3%84NCIAS.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2015.

DIOGO, E. S.; AVILA, M. M.; COSTA, M. N. Refletindo com Paulo Freire sobre a Evasão Escolar. 2009. Disponível em: <<http://guaiba.ulbra.br/seminario/eventos/2009/artigos/psicologia/salao/601.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2015.

FARIAS, I. M. S. et al. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. 3.ed. Brasília: Liber Livro, 2001.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 8.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

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

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para liberdade e outros escritos**. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 2001.

JESUS, A. N. dos S. de ; ANDRADE, A. F. de; FERREIRA, R. C.; ARAUJO, A. de S. **2. DESAFIOS ATUAIS DA EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE A CONSTANTE BUSCA DA (RE)CONSTRUÇÃO DA PRÁXIS PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE INCLUSÃO SOCIAL DE NOSSOS ALUNOS**. Disponível em <<http://www.uel.br/eventos/semanaeducacao/pages/arquivos/ANAIS/ARTIGO/SABERES%20E%20PRATICAS/DESAFIOS%20ATUAIS%20DA%20EDUCACAO%20PRAXIS%20PEDAGOGICA%20NO%20PROCESSO%20DE%20INCLUSAO%20SOCIAL%20DE%20NOSSOS%20ALUNOS.pdf>>

LOLIS, D.; LIMA, J. C. F. *Evasão e demanda escolar nas favelas e assentamentos na região leste de Londrina*. Universidade Estadual de Londrina, 1997. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/ssrevista/c_v2n2_evasao.htm>. Acesso em: 28 nov. 2015.

MENDES, M. S. Da inclusão à evasão escolar: o papel da motivação no ensino médio. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 30, n. 2, p.261-265, 2013.

MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

MOREIRA, M. A.; CABALLERO, M. C.; RODRÍGUEZ, M. L. (Org.). **Aprendizagem significativa: um conceito subjacente**. In: Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo. Burgos, 1997. p.19-44.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. 2.ed. São Paulo: Centauro, 2006

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

PERRENOUD, Phillippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ROGERS. C. **Tornar-se pessoa**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

RUMBERGER, R. W. Why students drop out of school. In: ORFIELD, G. (Ed.), **Dropouts in America: Confronting the graduation rate crisis**. Cambridge: Harvard Education Press, 2006a. p.131-155.

RUMBERGER, R. W. What can be done to reduce the dropout rate? In: ORFIELD, G. (Ed.), **Dropouts in America: Confronting the graduation rate crisis**. Cambridge: Harvard Education Press, 2006b. p.243-254.

SILVA, S. C. R.; SCHIRLO, A. C. Teoria da aprendizagem significativa de Ausubel: reflexões para o ensino de física ante a nova realidade social. **Imagens da Educação**, v. 4, n. 1, p. 36-42, 2014.

SILVA, Luzelucia Ribeiro da. **A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NO ENSINO SUPERIOR**. Brasília - DF 2009

TUFANO, D. Postura de professor. In: PASCALE, R.; LARA, W. (Org.). **Relações do ensinar**. São Paulo: Paulus, 2004. p. 45-46.

A INCLUSÃO DO ALUNO COM TDAH EM AULAS DE CIÊNCIAS

Silmara Sartoreto de Oliveira¹
Isabel Tejada Vergara²
Raquel Emi Suwa³

RESUMO

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) tem como características básicas a desatenção, a agitação e a impulsividade. Reconhecendo que, atualmente, esse transtorno é um grande desafio para a educação, o presente estudo, busca investigar as interferências do TDAH no processo de ensino-aprendizagem, tendo como sujeito da pesquisa um aluno de 14 anos, com diagnóstico de TDAH, cursando o 6º ano. Para isso foram realizadas observações diretas nas aulas de ciências, seus aspectos pedagógicos, relação professor-aluno e dinâmicas interclasses, os dados foram registrados e analisados através de roteiros de observação pré-estabelecidos. Concluímos que o uso de estratégias diferenciadas é uma alternativa para a melhora no aprendizado do aluno, e que os professores juntamente com um sistema educacional de apoio dotados do conhecimento deste transtorno possibilitam que esse aluno tenha suas diferenças respeitadas e seja realmente incluído na sala de aula regular.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. TDAH. Ensino de Ciências.

INTRODUÇÃO

A escola é um espaço de formação social para qualquer criança, é no ambiente escolar que ela tem, depois da família, a primeira oportunidade de conviver em ambientes integrados, interagir e aprender com o outros, desenvolver sua autonomia e confiança em si mesmo e aprender a lidar com regras e limites.

É nesse ambiente escolar, onde os sintomas do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH ficam mais evidentes, tendo em vista que, normalmente, o estudante não consegue se manter sentado por longo período de tempo ou gerenciar a

¹ Profa. Associada Área de Metodologia e Prática de Ensino de Ciências e Biologia, Dep. Biologia Geral, Centro de Ciências Biológicas, Universidade Estadual de Londrina – UEL, silmara.sartoreto@gmail.com
Especialista em Ensino de Ciências Biológicas, Universidade Estadual de Londrina – UEL, bellvergara26@gmail.com;

² Especialista em Ensino de Ciências Biológicas, Universidade Estadual de Londrina – UEL, bellvergara26@gmail.com;

³ Graduado pelo Curso de Ciências Biológicas, pela Universidade Estadual de Londrina – UEL.

própria atenção, o que pode resultar em um baixo rendimento acadêmico. O distúrbio hoje muito comum em grande parte das crianças e adultos tem como algumas de suas características a desatenção, impulsividade e inquietação. Segundo informação da Associação Brasileira de Déficit de Atenção – ABADA, esse problema atinge entre 3% a 6% das crianças na idade escolar (PRADO e ARAGÃO, 2012; PAPADOPOULOS, 2018).

Para garantir a inclusão dos alunos com TDAH é necessário rever o currículo escolar, pois a criança com TDAH necessita de algumas modificações e adaptações curriculares que irão promover seu desenvolvimento escolar. O professor também deve criar novas estratégias para trabalhar com essa demanda com a intenção de melhorar a qualidade do processo ensino aprendizagem e, além disso, ter o cuidado de não confundir o TDAH com outros comportamentos (SILVA; SOUZA; AQUINO, 2016).

O papel do professor no desenvolvimento desses alunos é de suma importância. Pois, irá colaborar para a formação crítica e humana e assim, poderá facilitar o tratamento do aluno com TDAH, tanto dentro, como fora da escola. Para tanto, é imprescindível uma rede de apoio conjunta para que o professor possa trabalhar e conquistar o interesse da criança, incluindo-o em suas aulas de maneira positiva e eficaz.

Portanto, devido à pertinência do tema, optou-se por pesquisar sobre hiperatividade e aprendizagem, visto ser um tema de grande relevância e, ao mesmo tempo, desconhecido, por muitos, em sua essência. Diante dessa necessidade, objetivou-se apontar sobre as características, consequências e causas do TDAH, bem como suas implicações no ambiente escolar e apontar o papel da escola e do professor de ciências no auxílio ao aluno com TDAH.

REFERENCIAL TEÓRICO

1. Educação inclusiva

Ao falar sobre inclusão é possível notar a diversidade de significados e aspectos que a cercam, no campo educacional, a inclusão vem provocando um movimento de transformação de olhares e práticas pedagógicas a fim de atender ao que preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº2/2001, no artigo 2º (BRASIL, 2001):

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001, p. 69).

Isto significa dizer que a escola, além de proporcionar aos alunos um espaço comum, tem de proporcionar-lhes oportunidades para que façam aprendizagens significativas (SILVA, 2011).

Sabe-se que as leis asseguram o direito à escola e à permanência para o aluno incluso, esta escolarização apenas se tornou possível a partir da Declaração de Salamanca, que ocorreu em 1994, na Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais, na Espanha (WOUK; SANTOS; CRISOSTIMO, 2014).

A oferta de serviços e apoios especializados na rede regular de ensino no Estado do Paraná visa ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas áreas das deficiências mentais, visual, física, surdez, condutas típicas de quadros neurológicos e psiquiátricos e psicológicos graves e altas habilidades/superdotação, compreendendo: sala de recursos, centro de atendimento especializado, professor de apoio permanente, profissional intérprete, instrutor surdo, classe especial e escola especial (BRASIL, 2010).

Dessa forma, entende-se que a pessoa portadora de necessidades especiais é aquela que possui “deficiências” físicas, sensoriais e intelectuais, dificuldades que afetam seu desenvolvimento e aprendizado em sala de aula, sua interação com a sociedade, o meio em que se relaciona. Portanto, a inclusão é uma realidade no cotidiano escolar, onde se observa alunos ditos “normais” e os demais, com suas diferenças, particularidades e necessidades educacionais (WOUK, 2012).

No Paraná há oferta de algum tipo de atendimento especializado em 368 dos 399 municípios, o que representa o índice de 92% de cobertura no Estado. O total de alunos atendidos na área de Educação Especial é de 60.000, sendo que 38.825 recebem atendimento na rede conveniada (instituições especializadas), representada pelas escolas especiais, e 21.175 na rede regular de ensino. A partir de 2003, houve um acréscimo significativo de 15% nas matrículas dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2010).

2. Conceituando TDAH?

O TDAH foi descrito pela primeira vez em 1902 pelo pediatra inglês George Still, o qual notou mudanças consideráveis de comportamento em crianças. O mesmo considerava que o fator não era imputado por problemas educacionais, mas sim por determinantes biológicos (ALVES, 2017).

De acordo com Caliman (2010) o TDAH resulta do defeito da função inibitória da vontade. Nas crianças afetadas, a punição é ineficaz e o comportamento agressivo e desafiante é uma manifestação comum. Entre os familiares, há relatos de alcoolismo, depressão e comportamento criminoso. A desatenção e a hiperatividade estão presentes e observa-se o comportamento orientado por gratificações imediatas, acompanhado da incapacidade de planejar o futuro.

O diagnóstico do TDAH é fundamentalmente clínico, usualmente apoiado em critérios operacionais de sistemas classificatórios como o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-V, que em sua 5ª edição, classifica o TDAH no grupo de Transtornos do Neurodesenvolvimento e tem como característica principal um padrão constante de déficit de atenção/hiperatividade-impulsividade (PAPADOPOULOS, 2018).

Nos critérios do DSM-V (APA, 2014) a pessoa com TDAH-D apresenta, seis ou mais sintomas de desatenção e menos de seis sintomas de hiperatividade/impulsividade, tais como: não prestar atenção em detalhes ou cometer erros por descuido em tarefas escolares e de trabalho, dificuldade de manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas, perder coisas necessárias para tarefas ou atividades, entre outros. A pessoa com TDAH-H, apresenta mais de seis sintomas de hiperatividade/impulsividade e menos de seis sintomas de desatenção, tal como remexer ou batucar as mãos ou os pés ou se contorcer na cadeira, correr ou subir nas coisas em situações em que isto é inapropriado, deixar escapar uma resposta antes que a pergunta tenha sido concluída, interromper ou se intrometer nas conversas e a pessoa com TDAH-C caracteriza-se pela combinação dos dois subtipos anteriores.

Para que sejam confirmados os critérios de desatenção e de hiperatividade/impulsividade é necessária à existência de ao menos seis sintomas conflitantes ao nível de desenvolvimento da pessoa, com persistência em período de seis meses, para cada critério estabelecido pelo DSM-V (APA, 2014).

De acordo com Schicotti et al (2016) temos a impressão ao analisarmos mais detalhadamente essa sintomatologia de que ela está

mais relacionada com um juízo de valor ou moral do que com uma postura científica imparcial. Diagnosticar como doença a presença de comportamentos que, embora tipicamente humanos, são incômodos para uma normalidade construída e naturalizada não pode deixar de nos evocar reflexões.

Segundo o estudo realizado por Silva et al (2015) dos significados do TDAH em discursos de docentes do ensino fundamental, os resultados mostram a ausência de um significado unívoco para o termo TDAH. Observou-se, nas falas, o uso de expressões que remetem a um repertório estritamente médico e à linguagem cotidiana, para dar sentido ao distúrbio. Muitas definições são fundamentadas na concepção dos docentes sobre o que seja “um aluno normal”. Portanto, é a partir concepções sociais a respeito da “normalidade” que os professores elaboram suas descrições e os sentidos do TDAH.

3. Possíveis causas do TDAH.

Segundo Bohrer (2014), o transtorno está ligado há uma disfunção do córtex cerebral, conhecida como lobo pré-frontal. Esta área é considerada uma das mais importantes do cérebro, pois é ela que controla as ações comportamentais e é responsável pela atenção, organização, memória, autocontrole e planejamento.

Conforme a Associação Brasileira do Déficit de Atenção – ABDA (ABDA, 2010), o córtex pré-frontal traz mudanças no funcionamento de um sistema de substâncias químicas que são os neurotransmissores. Essas alterações estão principalmente relacionadas à dopamina e noradrenalina, que são os responsáveis pela transmissão de informações entre os neurônios, os quais pulsam mais devagar nos casos de crianças com TDAH, este funcionamento do córtex pré-frontal é conhecido como hipofunção. Ele ocorre principalmente quando é exigido da criança um maior esforço mental, como em atividades de leitura ou outras que exijam maior concentração. Através de alguns exames de imagem do cérebro é possível observar que o córtex pré-frontal de pessoas com TDAH são menores do que de pessoas sem TDAH, mas essas imagens não são utilizadas no diagnóstico.

Outros autores como Borja e Ponde (2009) compreendem que a etiologia do TDAH continua sendo alvo de muitas pesquisas. Embora suas causas ainda permaneçam desconhecidas, a influência de fatores genéticos e ambientais é bem aceita na literatura. Apesar das evidências da contribuição genética para o desenvolvimento do TDAH, não existe um gene específico para essa doença. Os estudos

que investigam as bases genéticas sugerem que a transmissão é determinada por vários genes de pequeno efeito.

Conforme a ABDA (2010), os genes parecem ser responsáveis não pelo transtorno em si, mas por uma predisposição ao TDAH. A participação de genes foi suspeitada, inicialmente, a partir de observações de que nas famílias de portadores de TDAH a presença de parentes também afetados com TDAH era mais frequente do que nas famílias que não tinham crianças com TDAH. A prevalência da doença entre os parentes das crianças afetadas, está com prevalência entre 2 a 10 vezes mais do que na população em geral (isto é chamado de recorrência familiar).

Além disso, outros fatores já foram levantados e posteriormente abandonados como causa de TDAH como; corante amarelo, aspartame, luz artificial, deficiência hormonal (principalmente da tireoide), deficiências vitamínicas na dieta e problemas familiares, este último pode agravar um caso de TDAH, mas não causá-lo (ABDA, 2010).

DuPaul e Stoner (2007 aput BOHRER, 2014) dizem que as variáveis internas aos portadores, como fatores neurobiológicos e influências hereditárias são as que exercem o papel causal principal. Outros aspectos que podem influenciar a gravidade dos sintomas, mas não os causar, são os fatores ambientais, como a condição em casa com estresse familiar e fracas práticas de disciplina pelos pais e na escola com a falta de preparo dos professores, nutrição e alimentação, por exemplo, os ácidos graxos Omega 3, o qual atua sobre o desenvolvimento do cérebro e suas funções, pois a falta deste pode provocar diversos distúrbios.

Desta forma, as causas do TDAH podem ter um sintoma isolado ou um conjunto de fatores. Devido a isso, torna-se essencial um diagnóstico detalhado por diferentes profissionais específicos da área. Contudo, apesar dos variados fatores que influenciam o desenvolvimento do TDAH, cada vez mais se constata que a etiologia do transtorno é neuro-genético-ambiental (BADÍA et al, 2006 aput COUTO et al, 2010).

4. Tratamento para TDAH.

O tratamento para TDAH deve ser realizado por meio de intervenções multidisciplinares. Essas intervenções devem envolver abordagens psicossociais e psicofarmacológicas (dependendo do grau de apresentação dos sintomas).

No momento em que o diagnóstico é concluído faz-se necessário que intervenções na família e na escola sejam iniciadas. A intervenção

com os pais possui a finalidade de desmistificar as características e o processo de tratamento do TDAH, bem como capacitar aqueles que convivem diariamente com a criança para serem participantes ativos, no processo de melhoria da mesma. Com relação ao ambiente escolar é necessário fornecer ao professor informações que possam contribuir para o desenvolvimento de práticas potencializadoras de trabalho desenvolvido em consultório (MISSAWA; ROSSETTI, 2014).

No estudo exploratório realizado por Missawa e Rossetti (2014) com psicólogos atuantes no Brasil, as principais estratégias utilizadas pelos profissionais para tratamento de pessoas com TDAH foram: Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI), terapia cognitiva, organização, planejamento e execução, minimização de baixa autoestima e incentivo por meio de reforço, estabelecimento de metas e prazos alcançáveis e uso de relógios e alarmes de forma sistemática. Os autores alertaram acerca da falta de informação por parte do profissional que poderá acarretar uma série de dificuldades na realização do diagnóstico e na posterior intervenção. Ressaltam ainda a falta de sistematização tanto no diagnóstico como no tratamento do TDAH, entre os profissionais de psicologia que participaram da pesquisa, o que torna tais processos demasiadamente subjetivos impossibilitando, em muitas situações, até mesmo a realização de um trabalho multidisciplinar.

Em relação às intervenções psicofarmacológicas, a literatura claramente apresenta os estimulantes como as medicações de primeira escolha para o transtorno conforme a revisão feita por Rohde e Halpern (2004). Existem mais de 150 estudos controlados, bem conduzidos metodologicamente, demonstrando a eficácia desses fármacos.

No Brasil, o único estimulante encontrado no mercado é o cloridrato de metilfenidato, comercializado com os nomes de Ritalina® (Laboratório Novartis) e Concerta® (Laboratório Janssen-Cilag), do grupo das anfetaminas, atuam como estimulante do sistema nervoso central. Mais recentemente, o Venvanse® (Laboratório Shire) passou a ser comercializado no Brasil e tem como princípio ativo a substância dimesilato de lisdexanfetamina, que também é um psicoestimulante. Os três medicamentos são de 1ª escolha para tratamento dos sintomas do TDAH, tanto em crianças como adultos. Nos Estados Unidos o medicamento de 1ª escolha é o Cloridrato de Atomoxetina, comercializado com o nome de Strattera® (Eli Lilly and Company Limited) e tem as seguintes doses disponíveis: 5, 10, 18, 25, 40 e 60 mg (PAPADOPOULOS, 2018).

Segundo Ribeiro (2015), para a superação e ruptura da medicalização na escola, é preciso, decididamente, inverter a ordem dos fatores e considerar que os estudantes possuem queixas em relação à escola e que estas queixas são respostas para muitos dos nossos questionamentos. Queixas que anunciam e denunciam os diferentes fatores de produção de dificuldades no processo de escolarização. Coutinho e Araújo (2018) acrescentam que é necessário considerar o sujeito que faz a função psíquica funcionar, sem dar às funções psicológicas um estatuto de autonomia no diagnóstico e tratamento. Em tempos de respostas prontas e embaladas em comprimidos, faz-se urgente uma escuta dos sujeitos em vez do uso indiscriminado de medicação, ancorado num diagnóstico que exclui a escuta do sujeito e de seu entorno, silenciando os conflitos decorrentes da vivência humana.

5. O estudante com TDAH em aulas de ciências.

É comum encontrar na escola estudantes com TDAH que são confundidos com jovens que possuem mau comportamento, que resistem às orientações do professor, que ficam inquietos, agitados e ansiosos mediante determinada situação. Por não serem identificados com esse transtorno e, por consequência, não terem identificadas suas dificuldades, esses estudantes não conseguem se concentrar, questionar, e nem refletir sobre um problema apresentado em sala de aula, o que os deixa “atrasados” em seus conteúdos em relação a seus colegas. Nessa situação, aumentam os índices de repetência, baixo rendimento escolar, evasão e dificuldades emocionais e sociais (MAIA; CONFORTIN, 2015).

Para garantir a inclusão dos alunos com TDAH é necessário rever o currículo escolar, pois a criança com TDAH necessita de algumas modificações e adaptações curriculares que irão promover seu desenvolvimento escolar. O professor também deve criar novas estratégias para trabalhar com essa demanda com o objetivo de melhorar a qualidade do processo ensino aprendizagem e, além disso, ter o cuidado de não confundir o TDAH com outros comportamentos (SILVA; SOUZA; AQUINO, 2016).

De acordo com Wouk, Santos e Crisostimo (2014) é possível afirmar que as estratégias diferenciadas no ensino de ciências alcançaram o aluno com TDAH. Através do estudo realizado, eles demonstraram que ao relacionar o lúdico ao conhecimento prévio dos alunos, estes apresentaram respostas diferentes e efetivas ao seu aprendizado, sendo que estas metodologias provocaram uma

sensível melhora na sua afetividade, no seu compromisso, respeito, tolerância, desinibição, autoconhecimento e maior autonomia.

Assim, segundo Wouk (2012), a inclusão realizada pelo professor junto ao aluno TDAH deve ser flexível e criar uma relação onde o professor tenha ações abertas que permitam mudanças, e diferentes formas de atuar junto a estes alunos, bem como o professor de ciências que seja constante fonte de recursos para seus alunos e para si mesmo na sala de aula, que atue de forma cooperativa e criativa direcione, e utilize estratégias, jogos, pesquisas, paciência e, retome o conteúdo, de tal forma que a inclusão seja real, e o aprendizado ocorra.

A formação continuada, também tem um papel fundamental na construção de professores capazes de criar novas alternativas com relação à inclusão do estudante em sala de aula, assim sendo Rosa (2016) objetivou estudar o desenvolvimento da atenção, o Transtorno de Atenção (TDA) e o TDAH na escolarização. Esse trabalho foi desenvolvido no Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE e destacou que compreender o desenvolvimento humano e as possibilidades na organização do ensino dos alunos com diagnóstico dos transtornos de atenção e hiperatividade tem sido uma grande preocupação na formação continuada de professores das modalidades de Educação Básica e Ensino Médio.

Os cursistas fizeram diversas atividades, dentre elas leituras de textos fomentadores de discussões, e após a leitura deveriam apontar intervenções a serem realizadas com alunos diagnosticados com TDAH, onde sugeriram: produção de materiais pedagógicos que estimulem o desenvolvimento da atenção, desenvolvimento de roteiro de atividades com informação antecipada das atividades a serem realizadas no dia, organização e seleção de conteúdos com flexibilização dos mesmos aos alunos com TDAH, se necessário, utilização de atividades motivadoras evitando cópias, pois estas são meras reproduções e principalmente o conhecimento por parte do professor sobre o desenvolvimento da atenção e o TDA e TDAH na escola. Além disso, houve o registro dos seguintes relatos dos cursistas:

Há a necessidade de organização do ensino utilizando atividades do interesse do aluno, avaliações e atividades diferenciadas, com flexibilização curricular e a conclusão de que a atenção é uma função psíquica superior que nos permite manter a vigilância em relação ao que acontece ao

nosso redor e juntamente com o TDAH selecionar estímulos importantes para o desenvolvimento da mesma, pois educar não se limita a repassar informações ou conteúdos, nem tão pouco mostrar apenas um caminho, aquele que o professor considera o mais correto, mas auxiliar o aluno a tomar consciência de si mesmo, dos outros e da sociedade em que está inserido, enfim educar é preparar para a vida (ROSA, 2016).

Maia e Confortin (2015) acrescentam que na formação continuada, o professor deve buscar aprofundar conhecimentos referentes às características do TDAH, como se manifestam nos estudantes, quais seus possíveis comportamentos e aceitações, bem como sugestões de atividades que possam ser realizadas por eles, mediante esforço de ambas as partes. Essas observações e informações serão de grande valia para o professor saber como deve proceder e lidar com cada situação apresentada.

Zembylas e Isenbarger (2002) estudaram o comportamento de uma professora de ciências em uma sala de aula inclusiva e revelaram que é necessário quebrar estereótipos e rotulagens sobre alunos com dificuldades de aprendizagens. Há duas maneiras para romper esses comportamentos: fortalecer/criar traços positivos e enfraquecer as percepções de traços negativos, enfatizando os relacionamentos de cuidado entre o professor, os alunos e o conteúdo, reduzir o uso de rótulos e estereótipos, ativando os talentos dos alunos e tendo altas expectativas. Acrescentam que mais pesquisas são necessárias nas salas de aula de ciências inclusivas para explorar uma variedade de aspectos do ensino e aprendizagem da ciência. Na medida em que deixamos de usar a rotulagem como um meio de estereotipar os alunos com necessidades especiais, é mais provável que vejamos esses alunos como indivíduos com talentos e pontos fortes e forneçamos-lhes o cuidado, espaço e tempo para alterar sua rotulagem (ZEMBYLAS; ISENBARGER, 2002).

PERCURSO METODOLÓGICO

1. Sujeito e local da pesquisa

O estudo foi realizado em uma escola pública de Ensino Fundamental e Médio localizada no município de Londrina, Paraná. Para o

estudo de caso foi selecionado um aluno de 14 anos, com diagnóstico de Transtorno de Atenção e Hiperatividade, cursando o 6º ano em simultâneo as aulas de apoio.

2. Forma de coleta e análise dos dados

O estudo consistiu em duas etapas, primeiramente houve o reconhecimento das estruturas físicas e pedagógicas voltadas a inclusão no local de estudo. Em seguida realizou-se observações diretas em sala de aula, durante o período de 3 hora-aulas de ciências. Para além da desenvoltura do aluno, foram observados aspectos pedagógicos da aula, relação professor-aluno e dinâmica interclasse, os dados foram registrados e analisados através de roteiros de observação pré-estabelecidos. Para análise dos dados, foi realizada uma abordagem qualitativa, onde as questões observadas foram comparadas à literatura e legislação pertinente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

1. Análise do Local

Referente a políticas de inclusão, a instituição dispõe de Sala de Apoio a aprendizagem de língua portuguesa e matemática além de Sala de recursos multifuncional. Nota-se o investimento em estruturas físicas e pedagógicas de apoio. Ainda assim, ficou claro a escassez de profissionais de apoio e cuidadores, visto que durante as observações, por motivos médicos um profissional estava ausente das atividades, fazendo com que alguns alunos fossem dispensados da aula até o retorno do mesmo, pois não havia um substituto para o cargo. Outra característica analisada foi a responsabilização da aprendizagem dos alunos com deficiências para esses espaços, persistindo em uma educação segregativa e silenciadora na sala de aula formal. Desta forma o aluno ainda que realizando atividades complementares, segue apresentando dificuldade com o ensino tradicional, o que culmina em consequências em todas as esferas do desenvolvimento humano. Para Wouk, 2012, o uso de atividades lúdicas, transcende a aprendizagem e atendem a determinados interesses e necessidades sociais, pois favorecem a socialização, impõem regras, estimulam a concentração e promovem a cooperação entre os alunos. É notória, portanto, a necessidade da extensão destas atividades integrativas para o ambiente escolar como um todo.

2. Observações da sala de aula

Referente a interação entre alunos e o conteúdo, o conteúdo abordado condiz com as necessidades da turma, porém foi apresentado de maneira superficial, sem que despertasse o interesse ou questionamentos. Se tratando de uma aula basicamente expositiva onde havia apenas a narração e cópia do conteúdo, não houve critérios que pudessem elencar o real aproveitamento do conteúdo ministrado, em tempo, notou-se que alunos que não acompanharam a narrativa desistiram da atividade sem alertar o professor do ocorrido. Em relação ao uso de recursos didáticos, foram escassos, limitando-se ao uso de um caça-palavras sobre o conteúdo.

Quando observada a interação entre professor e os alunos, notou-se que não houve apresentação dos objetivos daquela aula, limitando-se ao título do conteúdo. As poucas intervenções por parte dos alunos permitiram diagnosticar que há o silenciamento de dúvidas e respostas incorretas, desencorajando outras possíveis colocações. No entanto foi notório que as dúvidas eram compartilhadas entre os alunos, geralmente sanadas com alunos específicos que se mostraram bastante solidários as dúvidas dos colegas.

3. Sujeito de análise

Durante as observações, pode-se destacar dificuldades nos aspectos do desenvolvimento emocional-social. O aluno mostrava-se bastante inquieto e irritado com as atividades propostas, recusava-se a realizar as atividades e movimentava-se aleatoriamente pela sala. Ainda quando sentado em sua carteira, rabiscava constantemente a mesa e se mostrava explosivo quando questionado sobre o cumprimento de suas atividades. Em relação as interações com os demais alunos, o mostrou-se bastante integrado, entretanto, alguns mostraram descontentamento pela movimentação e discussões com o professor. Para Rosa (2016), o desenvolvimento social do aluno é também pertinente ao professor e que quando separado esse elemento do aprendizado, deixa-se de desenvolver fatores psíquicos de suma importância para a vida. Sendo assim, o professor na posição de educador, deve se atentar para que o seu comportamento de disciplina e normativa quando imposto a um aluno com o TDAH não impacte de forma retaliativa, provocando uma autoimagem negativa no aluno e dos outros alunos para com o aluno em questão provocando uma exclusão social.

Dentre as atividades realizadas em sala, a predominante foi a leitura e cópia de material escrito no quadro, o conteúdo era bastante extenso, abstrato e continha elementos matemáticos, todos os elementos citados são alvo de dificuldade para o aluno em específico, fato que potencializa sua frustração e resulta em um comportamento agressivo. De acordo com Silva, Souza e Aquino (2016), cabe ao professor o uso de estratégias alternativas para melhorar o aprendizado do aluno, quando este ignora as necessidades especiais de um aluno e o submete a situações desconfortáveis, acaba por compactuar com o afastamento deste aluno do ambiente escolar e conseqüentemente a evasão.

Referente a idade em relação ao ano escolar, foi constatado o atraso em um ano, advindo de uma retenção. Ainda que a diferença não seja tão significativa, a diferença no porte físico era notória, compactuando com a sensação de não pertencimento ao ambiente. Acerca do desenvolvimento perceptivo e motricidade do aluno, não houveram observações significativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o observado, evidencia-se a importância das políticas de inclusão educacional para alunos com necessidades especiais no ensino regular. A renovação do educar prevê a renovação da sociedade, quando a escola, no papel de formação de seres sociais, deve contemplar em simultâneo o indivíduo como um todo e cada singularidade do mesmo. Sendo assim, o investimento em atividades pedagógicas lúdicas promove no aluno o desenvolvimento cognitivo, psicológico e social em sua totalidade. As atividades ditas alternativas, ainda que bastante comentadas, envolvem processos complexos e, portanto, para que sejam efetivas, devem ser estudadas em formações regulares e complementares. Vale ressaltar que as Deficiências, Transtornos e Síndromes, ainda que dotadas de padrões genéticos, não possuem regras para a limitação do desenvolvimento, ou seja, assim como todo e qualquer indivíduo deve ser instigado no seu máximo, explorando suas aptidões.

Em tempo ainda que distante do objetivado, a escola pública trilha caminhos para uma educação efetiva e integradora, educando e emancipando a todos, independentemente de características individuais. Finalmente, a partir destas considerações é possível afirmar que o uso de estratégias diferenciadas é uma alternativa para a melhora no aprendizado do aluno, e que os

professores juntamente com um sistema educacional de apoio dotados do conhecimento deste transtorno podem pensar em novas possibilidades para a inclusão do aluno com TDAH.

REFERÊNCIAS

ABDA. **Associação Brasileira de Déficit de Atenção**. Disponível em: <<https://tdah.org.br/>>. Acesso em: 19 nov. 2018.

ALVES, B. M. **Estudo de caso sobre uma criança com TDAH: tecendo olhares sobre o percurso escolar**. 2017. 57 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) — Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-5)**. 5. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BADÍA, B.; PUJOL, B.; MENA, A.; MURILO, B. El pediatra y la familia de un niño com TDAH. **Rev. Ped. Atencion Prim.**, 3(4), 199-216, 2006.

BOHRER, C. P. P. TDAH – **Desafios, não desculpas!** Monografia (Especialização) - Curso de Psicologia, Universidade Tuiuti do Paraná, Paraná, 2014. Disponível em: <<http://tcconline.utp.br/media/tcc/2015/09/TDAH.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2018.

BORJA, A.; PONDE, M. P. 300: avaliação do potencial evocado cognitivo em crianças com e sem TDAH. **Revista de Ciências Médicas e Biológicas**, Salvador, v. 8, n. 2, p.198-2005, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **A educação especial no Paraná: Subsídios para a construção das Diretrizes Pedagógicas da Educação Especial na Educação Básica**, 2010. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2010/educacao_especial_parana.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília**, 2001. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2018.

CALIMAN, L. V. Notas sobre a história oficial do transtorno do déficit de atenção/hiperatividade TDAH. **Psicol. Cienc. Prof.**, Brasília, v.30, n.1, p. 46-61, 2010.

COUTINHO, M.K.A.R.G.; ARAUJO, D. A.C. A medicalização da vida escolar: incoerências na conceituação do TDAH. **Série-estudos**, Campo Grande, v.23, n.47, p.223-239, 2018.

COUTO, T. S.; DE MELO-JUNIOR, M. R.; DE ARAUJO GOMES, C. R. Aspectos neurobiológicos do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): uma revisão. **Ciênc. cogn.**, Rio de Janeiro, v.15, n. 1, p. 241-251, 2010.

DUPAUL, George J.; STONER, Gary. **TDAH nas escolas**. São Paulo: M. Books, 2007.
MAIA, M. I. R.; CONFORTIN, H. TDAH E APRENDIZAGEM: UM DESAFIO PARA A EDUCAÇÃO. 2014. 12 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós Educação em Pedagogia, Uri, Erechim, 2015. Cap.1.

MISSAWA, D. D.A.; ROSSETTI, C. B. Psicólogos e TDAH: possíveis caminhos para diagnóstico e tratamento. **Constr. Psicopedag.**, São Paulo, v.22, n.23, p.81-90, 2014.

PAPADOPOULOS, C. R.; EISENBERG, Z.W. **A trajetória acadêmica de estudantes universitários diagnosticados com TDAH à luz da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano**. Rio de Janeiro. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2018.

PRADO, N.M.; ARAGÃO, M.C.C. **Inclusão de uma aluna com TDAH: Estudo de caso: Emei Francisco Guimarães Rollemberg Aracaju – Sergipe**. VI Colóquio Internacional de Educação, São Cristovão – Sergipe, set. 2012.

RIBEIRO, M.I.S. **A medicalização na escola: uma crítica ao diagnóstico do suposto transtorno de déficit de atenção e hiperatividade**

(TDAH). 2015. 268 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

ROHDE, L. A.; HALPERN, R. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: atualização. **J. Pediatr.** (Rio J.), Porto Alegre, v.80, n.2, supl. p. 61-70, abr. 2004.

ROSA, O.F. **O Desenvolvimento da Atenção: o TDA e o TDAH na escolarização. Os Desafios na Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE.** v.1, 2016.

SANTOS, P.T.; FRANCKE, I.D. **O Transtorno Déficit De Atenção e os seus aspectos comportamentais e neuro-anatomo-fisiológicos: Uma narrativa para auxiliar o entendimento ampliado do TDAH.** 2017.

SCHICOTTI, R. V.O.; ABRÃO, J. L. F.; GOUVEIA JUNIOR, S.A. Algumas experiências profissionais acerca da construção do diagnóstico do TDAH. **Fractal, Rev. Psicol.**, Rio de Janeiro, v.28, n.1, p.55-62, 2016.

SILVA, M.O.E. Educação Inclusiva: um novo paradigma de Escola. **Rev. Lusófona de Educação**, Lisboa, n.19, p.119-134, 2011.

SILVA, P.C. M.; SOUSA, J.D. O.S.; AQUINO, P. T. M. A. Relato de caso/plano de intervenção: estudante com TDAH. **Journal Of Research In Special Educational Needs**, [s.l.], v.16, p.955-958, ago. 2016.

SILVA, S.P.; SANTOS, C. P.; OLIVEIRA FILHO, P. Os significados do TDAH em discursos de docentes dos anos iniciais. **Pro-Posições**, Campinas, v.26, n.2, p.205-221, 2015.

WOUK, L.L. **Estratégias metodológicas no Ensino de Astronomia para alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) do nível fundamental do 6º Ano.** Os Desafios na Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE, v.2, 2012.

WOUK, L.L.; SANTOS, S.A.; CRISOSTIMO, A.L. Ensino de ciências para alunos com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). **Sinect**, Ponta Grossa, p.1-12, nov. 2014.

ZEMBYLAS, M. & ISENBARGER, L. Teaching science to students with learning disabilities: subverting the myths of labeling through teachers' caring and enthusiasm. **Research in science education**, v. 32, n. 1, p. 55-79, 2002.

A PESQUISA EM EDUCAÇÃO COMBINATÓRIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESTATÍSTICA

Reinaldo Feio Lima ¹

RESUMO

Este artigo pretende identificar o resultado e as características teórico-metodológicas a respeito dos trabalhos publicados em sete revistas selecionadas: Boletim de Educação Matemática (BOLEMA); Revista Eletrônica Vidya (VIDYA); Educação Matemática Pesquisa (PUCSP); Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana (EM TEIA); Revista de Ensino de Ciências e Matemática (REnCiMa); Revista Eletrônica de Educação Matemática (REVEMAT) e Revista Brasileira de Educação em Ciências e Educação Matemática (ReBECeM), sobre Educação Combinatória. Neste sentido, foi desenvolvida uma pesquisa do tipo “Estado do Conhecimento” nas edições temáticas disponibilizadas online, no site do periódico, de 2011 até 2019, constatando-se a existência de 07 trabalhos. Por meio deste mapeamento, foi possível identificar as principais instituições e os pesquisadores que investigam nesta área e publicam parte de seus trabalhos no referido periódico, seus referenciais teóricos, metodológicos e os principais resultados.

Palavras-chave: Mapeamento, Educação Estatística, Congresso, GT12.

INTRODUÇÃO

Atualmente, as propostas curriculares de todo o mundo enfatizam a aprendizagem de conceitos estatísticos, combinatórios e probabilísticos, com foco nessa necessidade do estudante e na formação inicial e continuada de professores que ensinam Matemática (SCARLASSARI; LOPES, 2019). Entretanto, tal preocupação é recente, assim como a Educação Matemática, em geral, as pesquisas sobre o raciocínio e a aprendizagem em Estatística, Combinatória e Probabilidade atreladas às reflexões sobre o currículo de Matemática surgiram, segundo Lopes (2008b), nos primeiros anos do século XXI.

Samá (2019) argumenta que, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997; 1998; 2002), a Estatística e a Probabilidade passam a integrar oficialmente a estrutura curricular da disciplina de Matemática na Educação Básica. Recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) trouxe um grande avanço para o ensino e a aprendizagem da Estatística, Combinatória e da Probabilidade,

¹ Doutor em Educação (UFBA). Professor adjunto da área temática “Educação Matemática” na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA, reinaldo.lima@unifesspa.edu.br;

ao propor que esses temas sejam trabalhados com os alunos desde o 1.º ano do Ensino Fundamental (SCARLASSARI; LOPES, 2019). Esses fatos impulsionaram as pesquisas na área da Educação Estatística, no sentido de contribuir para a inserção dos conceitos relativos à Estatística e à Probabilidade na escola e na formação dos professores que, na maioria, não foram preparados para tanto nos cursos de licenciatura.

A fim de integrar os pesquisadores interessados na área, em 2000, foi criado o Grupo de Trabalho em Ensino de Estatística e Probabilidade - GT12, considerado relevante por reunir a comunidade nacional e internacional de pesquisa sobre Educação Estatística. Os pesquisadores do GT12 atuam na área de Educação Estatística, que tem como objetivo estudar e compreender como as pessoas ensinam e aprendem Estatística Combinatória e Probabilidade, o que envolve os aspectos cognitivos e afetivos de ensino e de aprendizagem, além da epistemologia dos conceitos estatísticos e o desenvolvimento de métodos e materiais de ensino etc., visando ao desenvolvimento do letramento estatístico. Para tal, a Educação Estatística utiliza-se de recursos teórico-metodológicos de outras áreas, como Educação Matemática, Psicologia, Pedagogia, Filosofia e Matemática, além da própria Estatística.

Segundo Campos, Wodewotzki e Jacobini (2011), os principais objetivos da Educação Estatística:

Promover o entendimento e o avanço da Educação Estatística e de seus assuntos correlacionados; Fornecer embasamento teórico às pesquisas e ensino da Estatística; Melhorar a compreensão das dificuldades dos estudantes; estabelecer parâmetros para um ensino mais eficiente dessa disciplina; Auxiliar o trabalho do professor na construção de suas aulas; Sugerir metodologias de avaliação diferenciadas, centradas em metas estabelecidas e em competências a serem desenvolvidas; Valorizar uma postura investigativa, reflexiva e crítica do aluno, em uma sociedade globalizada, marcada pelo acúmulo de informações e pela necessidade de tomada de decisões em situações de incerteza. (CAMPOS; WODEWOTZKI; JACOBINI, 2011, p. 12).

A relevância do ensino da combinatória, probabilidade e estatística nos diferentes níveis de ensino e espaços diversos, vem sendo discutida diversos países, inclusive do Brasil. Sobre isso, deve-se considerar que o seu ensino

[...] seja de suma importância para a sociedade atual, já que suas implicações se refletem diretamente na interpretação das informações, nas tomadas de decisões profissionais e pessoais, nas questões éticas, na postura crítica diante das situações do dia a dia (SANTOS, 2010, p. 9).

Nesse sentido, pesquisar o próprio campo de estudo é uma ação que mostra a disposição de a comunidade conhecer e refletir sobre aquilo que vem sendo produzido pelos membros do GT12 da SBEM, reafirmando as pesquisas, resultados e perspectivas da consolidação do campo da Educação Estatística na perspectiva da Educação Matemática.

A partir deste entendimento acerca da Educação Estatística, justifica-se o olhar para a Educação Combinatória, pois ela está incluída, no componente curricular de Matemática, nos documentos oficiais que regem a Educação Básica brasileira (BRASIL, 1997; 1998; 2000; 2006; 2018). Assim, este artigo objetiva apresentar um mapeamento dos trabalhos/pesquisas relacionados à temática Educação Combinatória no contexto da Educação Estatística, organizados e publicados em sete periódicos nacionais, de 2011 a 2019, retratando o estado do conhecimento, uma vez que se referem a um locus específico e restrito de investigação acerca da temática Educação Combinatória no contexto da Educação Estatística em periódicos científicos, de acordo com Romanowski e Ens (2006).

Diante deste cenário, neste mapeamento, apresenta-se um panorama das publicações científicas nacionais, acerca da Educação Combinatória na sala de aula, no ensino de Educação Estatística. Para fins de organização do artigo, inicialmente, são expostos os aspectos metodológicos e procedimentais, seguidos da caracterização geral e a análise dos artigos e, por fim, à guisa da conclusão.

METODOLOGIA

À luz do objetivo exposto anteriormente, optamos pela metodologia do Estado do Conhecimento, na busca de averiguar o que já havia sido produzido sobre Educação Combinatória no contexto da Educação Estatística. Isso contribui para o aprofundamento e atualização do tema, uma vez que o estudo “aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado”, como é proposto por Romanowski e Ens (2006, p. 40), já que nosso objetivo é analisar apenas os trabalhos publicados no periódico de sete revistas brasileiras, que constituem uma pequena parte do que é produzido em nível nacional.

Romanowski e Ens (2006) argumentam que este tipo de pesquisa pode mostrar tendências, evoluções, características, focos, referenciais teóricos-metodológicos, lacunas e contribuições para romper, ressignificar ou perpetuar com as pesquisas que abordam os temas há um determinado tempo. Para Fiorentini (1994, p.32), as pesquisas

do tipo Estado do Conhecimento “[...] procuram inventariar, sistematizar e avaliar a produção científica numa determinada área de conhecimento”.

Corroborando Fiorentini (1994), Romanowski e Ens (2006), este artigo, de cunho qualitativo e análise documental, tem como ponto de partida a seleção de algumas fontes a serem analisadas. A esse respeito, Creswell (2007, p. 186) afirma que a pesquisa qualitativa é fundamentalmente interpretativa, na qual o pesquisador faz uma interpretação dos dados, incluindo: “[...] o desenvolvimento da descrição de uma pessoa ou de um cenário, análise de dados para identificar temas ou categorias e, finalmente, fazer uma interpretação ou tirar conclusões sobre seu significado, pessoal e teoricamente”. Justificamos, também, a escolha da pesquisa qualitativa pela nossa postura e anseio como pesquisador na Educação Estatística e atuante em cursos de licenciatura em Matemática no interior do Estado do Pará.

A esse respeito, Gatti (2002, p. 11) enfatiza que, “quanto mais próximas estiverem as pesquisas das realidades e contextos de atuação dos pesquisadores, estes adquirirão diversos conhecimentos, na perspectiva de apontar possíveis soluções para os problemas que os afligem”.

Escolhemos 7 revistas brasileiras que produziram e publicaram edições temáticas – Educação Estatística, entre 2011 e 2019. Tal investigação ocorreu no mês de junho de 2020 e centrou-se no mapeamento como “possibilidade de se compreender um fenômeno, um fato para que, então, sejam descobertos caminhos ou formas para mudar, melhorar, prever ou criar algo relativo ao fenômeno ou fato em questão” (BIEMBENGUT, 2008, p. 71). Assim, “mapear tem se tornado um recurso para construir um quadro de referências ou um esquema teórico, na tentativa de se dispor de uma perspectiva ampla e geral de determinado assunto ou tema” (BIEMBENGUT, 2008, p. 23). A escolha do recorte espacial e temporal pode ser justificada com base nos resultados obtidos na investigação, selecionados e descritos a seguir:

- Boletim de Educação Matemática (BOLEMA). A revista foi avaliada em A1 no Qualis de Ensino de 2013-2016, e analisamos todos os textos da edição temática – Educação Estatística, disponíveis *online* no volume 24, número 39 e 40, 2011.
- Revista Eletrônica *Vidya* (VIDYA). Este periódico foi avaliado em A2 no Qualis de Ensino de 2013-2016, e nele analisamos todos os textos da edição especial sobre o Ensino de Probabilidade e Estatística, publicados e disponíveis *online* no volume 36, número 2, 2016.

- Educação Matemática Pesquisa (PUCSP). O periódico foi avaliado no Qualis de Ensino 2013-2016 como A2 e considerou-se o número temático – Educação Estatística, disponível *online* no volume 18, número 3, 2016.
- Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana (EM TEIA). Esta revista foi avaliada como B1 no Qualis de Ensino de 2013-2016 e considerou-se seu acervo disponível *online* cujo período é de 1979 a 2015.
- Revista de Ensino de Ciências e Matemática (REnCiMa). A revista é avaliada como A2 no Qualis de Ensino de 2013-2016 e, para este trabalho, analisaram-se todos os textos da edição especial – Educação Estatística, disponíveis *online* no volume 9, número 2, 2018.
- Revista Eletrônica de Educação Matemática (REVEMAT). A revista foi avaliada em A2 no Qualis de Ensino de 2013-2016, e analisamos todos os textos da edição especial – Educação Estatística, disponíveis *online* no volume 14, 2019.
- Revista Brasileira de Educação em Ciências e Educação Matemática (ReBECeM). A revista foi avaliada em B2 no Qualis de Ensino de 2013-2016, e analisamos todos os textos da edição especial – Pesquisas em Educação Financeira e Educação Estatística, disponíveis *online* no volume 3, número, 2, 2019.

Para tanto, inicialmente, se deu pela busca por descritores, que são eles: análise combinatória, combinatória e educação combinatória. A segunda etapa aconteceu com a leitura e análise de todos os títulos, palavras-chave e resumos dos 159 trabalhos encontrados na busca anterior e, em muitos casos, pela leitura dos trabalhos em sua íntegra. Destes, 07 foram selecionados por estarem no escopo almejado. Os demais não foram considerados nesta pesquisa, pois não atenderam aos critérios estabelecidos, conforme é apresentado no Quadro 1.

Quadro 1: Número de pesquisas selecionado em cada periódico

Nome do periódico	Número de pesquisas publicado	Número de pesquisas selecionado
Boletim de Educação Matemática (BOLEMA)	26	0
Revista Eletrônica <i>Vidya</i> (VIDYA)	23	0
Educação Matemática Pesquisa (PUCSP)	19	0
Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana (EM TEIA)	24	07

Revista de Ensino de Ciências e Matemática (REnCiMa)	23	0
Revista Eletrônica de Educação Matemática (REVEMAT)	30	0
Revista Brasileira de Educação em Ciências e Educação Matemática (ReBECeM)	14	0

Fonte: Elaborado pelo Autor, 2020.

E, neste sentido, para este artigo, tomamos a ação “explicar” como objetivo, uma vez que, segundo Klüber (2014, p. 74), “explicar é uma forma de interpretar, ou seja, tornar algo claro e compreensível para além daquilo que se expressa de maneira imediata”. Assim, por meio da leitura dos textos selecionados, buscamos interpretar a produção acadêmica sobre Educação Combinatória e explicá-la para, então, compreendê-la, sem nos deixar inteiramente afetar por ela, já que “compreender significa explicar o sentido das significações atribuídas à realidade das coisas e do mundo” (GHEDIN, 2003, p. 7).

Para ilustrar estes achados, apresentam-se, no Quadro 2, o nome do periódico e as pesquisas selecionadas, o título e o nome do (s) autor (es), respectivamente.

Quadro 2: Periódico, título e autor (es) do (s) artigo (s) selecionado (s) em cada periódico

Periódico	Título	Autor(es)	Instituição	Aportes metodológicos	Aportes teóricos	Nível de ensino	Código
EM TEIA	Antes que seja tarde: aprendendo Combinatória desde o início da escolarização	Rute Elizabete de Souza Rosa Borba	UFPE	Observação; Materiais Didáticos; Recursos Tecnológicos; Resolução de problema.	Teoria dos Campos Conceituais, de Vergnaud	Ensino Fundamental	T01
	Um jogo e a linguagem: possibilidades para a produção de conceitos sobre Combinatória, Estatística e Probabilidade com alunos do 4º ano do Ensino Fundamental	Jaqueline Lixandrão Santos; Emily de Vasconcelos Santos	UFCG	Diário de campo; registros dos estudantes; gravação de áudio; câmera fotográfica; resolução de problema	Teoria Sócio-Histórica, de Vygotsky	Ensino Fundamental (EJA)	T02
	Os princípios invariantes e a resolução de problemas de raciocínio combinatório	Lianny Milenna de Sá Melo; Juliana Ferreira Gomes da Silva; Alina Galvão Spinillo	UFPE/UFAL	Entrevista; Resolução de problema	Teoria dos Campos Conceituais, de Vergnaud	Ensino Fundamental	T03
	A noção de possível na probabilidade e na combinatória em estudantes do Ensino Fundamental	Giselda Magalhães Moreno Nóbrega; Alina Galvão Spinillo	UFPE	Entrevista; Resolução de problema	Teoria do desenvolvimento cognitivo, de Jean Piaget	Educação Infantil Ensino Fundamental	T04
	Conhecimentos Pedagógicos para Ensinar Combinatória:	Cristiane de Arimatéa Rocha; Ana Paula	UFPE	Análise documental	Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); Programa Nacional do	Professores dos Anos Iniciais	T05

currículo e documentos orientadores para os Anos Iniciais	Barbosa de Lima; Rute Elizabete de Souza Rosa Borba			Livro Didático (PNLD); Os cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)		
Etapas de escolha influenciam a resolução de problemas combinatórios? A comparação entre produtos cartesianos e permutações	Danielle Avanço Veja	UFPE	Testes; Resolução de problema	Teoria dos Campos Conceituais, de Vergnaud	Ensino Fundamental	T06
Problemas que envolvem relação entre dois ou mais conjuntos no âmbito do raciocínio combinatório	José Fernando Fernandes Pereira; Edda Curi	UNICSUL	Análise documental; Situações-problemas; entrevistas	Teoria dos Campos Conceituais, de Vergnaud	Ensino Fundamental	T07

Fonte: Acervo do Autor, 2020.

Os artigos publicados pelos membros do GT12 nas sete edições especiais de Educação Estatística, no período de 2011 a 2019, foram apreciados à luz da Análise Temática de Conteúdo, a qual se desenvolveu em três momentos: na pré-análise, foi realizada leitura flutuante do material selecionado (Quadro 1, Coluna 2); a seguir, foi feita a exploração desse material, identificados nível de ensino e apostes teóricos-metodológicos, a fim de organizar o conteúdo em categorias; por fim, foi elaborado o metatexto, com a interpretação dos resultados (MINAYO, 2006).

Para analisar os trabalhos selecionados, elaboramos, conforme indicado por Soares e Maciel (2000), uma categorização por meio do levantamento dos seguintes aspectos:

- C1 – nível de ensino das pesquisas;
- C2 – referencial teórico para embasamento;
- C3 – metodologias de pesquisa utilizadas pelo pesquisador;

C4 – principais resultados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Categoria C1 - **Sobre as origens e o nível de ensino das pesquisas** - Uma Instituição de Ensino Superior destaca-se pelo número de trabalhos aprovados neste periódico – a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em Recife/PE –, com cinco trabalhos publicados. A Universidade Federal de Campo Grande (UFCG), na Paraíba/PB, e a Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL), em São Paulo/SP, tiveram um trabalho cada (Tabela 2, Coluna 4). Identificamos também que, em seis trabalhos (Borba, 2016;

Santos e Santos, 2016; Nóbrega e Spinillo, 2016; Rocha, Lima e Borba, 2016; Vega, 2016; Pereira e Curi, 2016), os autores pertencem a uma mesma instituição, enquanto um trabalho (Melo, Silva e Spinillo, 2016) foi realizado de forma interinstitucional, ou seja, entre a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e a Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Identificamos que dois trabalhos são de autoria individual (28, 57%) e três trabalhos foram realizados em coautoria (42,86%), sendo que três foram identificados como trabalhos que refletem pesquisas realizadas durante o mestrado ou doutorado, tendo, assim, assinatura do autor e seu orientador.

Ao aprofundar as leituras quanto ao nível de ensino representado nos textos dos sete trabalhos analisados, vimos que todos os estudos focam sua produção de dados em um ano específico da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Por exemplo, os trabalhos T01, T03, T06 e T07 envolveram crianças do Ensino Fundamental. Um trabalho – T02 – envolveu crianças do Ensino Fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Já o trabalho T04 envolveu crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Uma investigação – T05 – realizou experiência com professores que ensinam Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

De modo geral, uma possível hipótese para explicar a maior incidência das pesquisas com foco nas crianças da Educação Infantil e Anos Iniciais ou Finais do Ensino Fundamental pode estar no enfrentamento das demandas sociais atuais, que, a partir da Educação Infantil, as crianças sejam estimuladas no desenvolvimento de seus raciocínios combinatórios, uma vez que pode ser fundamentada uma melhor compreensão e desenvolvimento do raciocínio necessário para o estudo da Combinatória no Ensino Médio (BORBA, 2016; BRASIL, 1997).

Há uma variedade no que diz respeito às correntes teóricas assumidas pelos pesquisadores nas suas pesquisas. Isso ficou expresso na categoria: C2 – **referencial teórico para embasamento**: destaca-se a Teoria dos Campos Conceituais, de Vergnaud, presente em quatro trabalhos publicados (T01, T03, T06 e T07), seguida da Teoria Sócio-Histórica, de Vygotsky, assumida em um trabalho (T02) e a Teoria do desenvolvimento cognitivo, de Jean Piaget, que consta em um trabalho (T04). Apenas o trabalho T05 não assumiu a corrente teórica utilizada, conforme exemplificamos abaixo.

O processo de significação, de acordo com a perspectiva histórico-cultural, é embasado nas considerações de Vygotsky (2001), que atribui à linguagem papel fundamental no desenvolvimento da pessoa ao considerar que ela possibilita o desenvolvimento de duas funções

básicas: o intercâmbio social e o desenvolvimento do pensamento generalizante. Dessa forma, é por meio da linguagem, que inclui formas de comunicações verbais e extraverbais, que o ser humano cria seu mundo interior, adapta-se à sociedade em que vive e a modifica (SANTOS; SANTOS, p. 4, 2016).

O presente estudo fundamentou-se na Teoria dos Campos Conceituais, de Vergnaud (1998, 2009), a qual compreende que a formação de um conceito envolve mais do que a descrição de suas propriedades, requer estabelecer relações com outros conceitos e dominar três aspectos da sua estrutura: i. O conjunto das situações que dão sentido funcional ao conceito, tornando-o significativo; ii. Os invariantes operatórios que representam as propriedades que se conservam apesar das transformações ocorridas e permitem que o conceito seja reconhecido em diferentes situações; e iii. O conjunto das representações que permitem representar os invariantes e, portanto, representar também os procedimentos de resolução adotados em dada situação (MELO; SILVA; SPINILLO, p. 3, 2016).

A partir dos dados coletados, revela-se que as atividades desenvolvidas explicitam os seus delineamentos metodológicos apresentados na categoria. Na categoria C3 - **Sobre metodologias de pesquisas utilizadas pelo pesquisador**, todos os sete trabalhos assumiram uma abordagem qualitativa em suas investigações, com destaque ao referencial metodológico específico “Estudo de Caso” e “Aplicação de Teste Diagnóstico”. Somente o trabalho T05 realizou uma pesquisa documental/bibliográfica, nas demais, foram empíricas. Já em relação aos instrumentos de produção de dados, observamos uma variedade deles, por exemplo, observação, gravação em áudio e vídeo, entrevistas, conforme exemplificamos abaixo:

Os dados foram coletados na sala de aula, no ambiente em que os alunos e a professora compartilham cotidianamente durante o ano letivo. Os instrumentos de coleta de dados foram: diário de campo da professora-pesquisadora, registro escrito dos alunos, gravações de áudio e câmera fotográfica (SANTOS; SANTOS, 2016, p. 6).

As crianças foram entrevistadas individualmente e solicitadas a resolver oito problemas de produto cartesiano (Grupo 1) e oito problemas de combinação (Grupo 2). Os problemas foram divididos em duas situações: quatro problemas apresentados sem explicitação dos invariantes (Situação I) e quatro problemas apresentados com explicitação dos invariantes (Situação II) (MELO; SILVA; SPINILLO, 2016, p. 9).

Cada participante, individualmente, respondeu a uma série de perguntas com o objetivo de investigar as noções sobre o possível. A entrevista era composta de 18 itens que requeriam julgamentos acerca de situações que envolviam noções de probabilidade e combinatória. A entrevista foi gravada em áudio e transcrita para posterior análise (NÓBREGA; SPINILLO, 2016, p. 9).

Em suma, essa categoria revela a preocupação dos os(as) autores(as) dos trabalhos na aplicação de métodos claros e sistemáticos resultantes das técnicas de produção de dados utilizadas como entrevistas, questionários, observações, entre outras (Quadro 2, Coluna 5). Assim, as pesquisas qualitativas representadas nos textos aqui analisados buscam compreender as especificidades da sala de aula da Educação Matemática, voltando-se para a explicação mais detalhada de prática pedagógica, o que presume menor capacidade de generalização do que as de natureza quantitativa (COSTA, et al., 2018).

Na categoria C4 – **principais resultados**, os sete trabalhos analisados apresentam contribuições para o campo da Educação Combinatória no contexto da Educação Estatística, e, pensando nisso, apresentaremos, a seguir, os principais resultados que consideramos relevantes, tendo em vista possíveis caminhos a serem percorridos em pesquisas futuras.

Quadro 3: Principais resultados encontrados nos artigos selecionados em cada periódico

T01	Buscou-se, no presente texto, defender e apresentar evidências de que é possível iniciar o ensino de Combinatória desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ou mesmo na Educação Infantil.
T02	Entendemos que este trabalho traz alguns indicativos sobre possibilidades de ensino e aprendizagem de Combinatória, Probabilidade e Estatística nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
T03	Considerando o valor didático da resolução de problemas no ensino da Matemática, sugere-se que o raciocínio combinatório possa ser introduzido no Ensino Fundamental, a partir da resolução de problemas de produto cartesiano, com base na explicitação de seus invariantes operatórios.
T04	Para finalizar, o estudo da concepção de possível em crianças de diferentes idades permite compreender aspectos importantes de evolução desse conceito. Conhecer em maiores detalhes esse processo pode auxiliar nas decisões sobre o que e como introduzir as noções de Probabilidade e Combinatória nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
T05	Verifica-se que, para as professoras entrevistadas, a Combinatória pode ser ensinada antes mesmo do que consideram os documentos curriculares oficiais, ou seja, desde a Educação Infantil.
T06	Os alunos do 6º ano exibiram um bom desempenho, reforçando a ideia de que o ensino desse conteúdo pode e deve ser iniciado no Ensino Fundamental.

T07	Nesse sentido – em relação ao problema direto com duas ações, que interpretávamos ser o de maior facilidade para as crianças, não identificamos a simplicidade esperada, entretanto, após a intervenção, pudemos constatar considerável melhora nos resultados, embora não tivéssemos intenção de fazer estudos estatísticos, pois nossa pesquisa é qualitativa.
-----	--

Fonte: Acervo do Autor, 2020.

Em suma, os resultados apresentados no Quadro 3 reforçam a necessidade do ensino da Educação Combinatória desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ou mesmo na Educação Infantil, como é sugerido, em nosso País, nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997), e, em especial, o documento preliminar da BNCC (BRASIL, 2016). E para este ensino se tornar realidade nas escolas brasileiras, sugere que tal processo de ensino e de aprendizagem deva ser baseado em investigações e resoluções de problemas (LOPES, 2008). No entanto, para que se torne realidade o trabalho com Educação Combinatória, é preciso haver mais espaços de debate na formação de professores que ensinam Matemática, de como incluir esses focos na sala de aula de início de escolarização, bem como preparar o professor – em processos de formação inicial e continuada com foco na Educação Combinatória. Também é recomendado o desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos de apoio a esse trabalho em sala de aula (BORBA, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo, do tipo Estado do Conhecimento, caracteriza-se por mapear, dentro de um setor das publicações científicas de uma determinada área do conhecimento, as pesquisas publicadas nas sete revistas selecionadas: Boletim de Educação Matemática (BOLEMA); Revista Eletrônica *Vidya* (VIDYA); Educação Matemática Pesquisa (PUCSP); Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana (EM TEIA); Revista de Ensino de Ciências e Matemática (REnCiMa); Revista Eletrônica de Educação Matemática (REVEMAT) e Revista Brasileira de Educação em Ciências e Educação Matemática (ReBECeM), vislumbrando estabelecer um cenário panorâmico da Educação Combinatória.

O mapeamento traçado e a análise de sete trabalhos que se dedicaram a estudar a Educação Combinatória desde a Educação Infantil, fazendo uso do referencial metodológico, a Resolução de Problema e aportes teóricos, a Teoria dos Campos

Conceituais, de Vergnaud, e a Teoria Sócio-Histórica de Vygotsky, por exemplo, foram úteis para sustentar a ideia de que é possível o desenvolvimento deste campo de estudo com crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, identificando as dificuldades de professores que ensinam Matemática em desenvolver prática pedagógica que inclua problemas combinatórios em suas aulas.

Salientamos que ainda pode ser considerado um campo de estudo “novo”, carecendo de mais estudos empíricos que possam responder algumas questões, tais como: de qual formação inicial ou continuada professores que ensinam Matemática precisam para implementar a Educação Combinatória? Quais materiais didático-pedagógicos podem favorecer a prática pedagógica na implementação da Educação Combinatória? Quais Tecnologias Digitais podem ajudar professores e estudantes na implementação da Educação Combinatória?

Estas e outras questões referentes ao campo de estudo da Educação Combinatória, com certeza, muito contribuirão para o desenvolvimento desse campo de pesquisa na realidade brasileira, assim como para cursos de formação inicial ou continuada.

REFERÊNCIAS

BIEMBENGUT, M. S. **Mapeamento na pesquisa educacional**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2008.

BORBA, R. E. S. R. ANTES QUE SEJA TARDE: aprendendo Combinatória desde o início da escolarização. **EM TEIA** – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana, v. 7, n. 1, p. 1-17, 2016.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. Brasília, 2018. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar. Brasília: MEC, 2017. Disponível em:

<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: anos iniciais do Ensino Fundamental (1º e 2º ciclos Matemática). Brasília: MEC/ SEF, 1997. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/par/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12640-parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: anos finais do Ensino Fundamental (3° e 4° série Matemática). Brasília: MEC/ SEF, 1998. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/pnaes/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12657-parametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Médio. Parâmetros Brasil Curriculares Nacionais: Ensino Médio +: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC/ SEM, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Orientações curriculares para o Ensino Médio: Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_02_internet.pdf Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática. Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf> > Acesso em: 10 jun. 2020.

CAMPOS, C. R.; WODEWOTZKI, M. L. L.; JACOBINI, Otávio R. **Educação Estatística**: teoria e prática em ambiente de modelagem matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

COSTA, W. F.; TITO, A. L. A.; BRUMATTI, P. N. M.; ALEXANDRE, M. L. O. Uso de instrumentos de coleta de dados em pesquisa qualitativa: um estudo em produções científicas de turismo. **Revista Turismo** - Visão e Ação - Eletrônica, Vol. 20 - n. 1 - jan - abr. 2018

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução: Luciana de Oliveira da Rocha. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FIORENTINI, D. **Rumos da Pesquisa Brasileira em Educação Matemática: o caso da produção científica em cursos de pós-graduação**. 1994. 414 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1994.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2002.

GHEDIN, E. Hermenêutica e pesquisa em educação: caminhos da investigação interpretativa. In: Seminário Internacional em Pesquisas e Estudos Qualitativos, 2., 2003. São Paulo. **Anais...** São Paulo: SP, 2003, p. 1-14. Disponível em: <<https://arquivo.sepq.org.br/II-SIPEQ/Anais/pdf/gt1/10.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2020.

KLÜBER, T. E. **Uma metacompreensão da modelagem matemática na educação matemática**. 2012. 396 f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

LOPES, C. Reflexões teórico-metodológicas para a Educação estatística. In: LOPES, Celi; CURI, Edda (Orgs.). **Pesquisas em Educação Matemática**: um encontro entre a teoria e a prática. São Carlos, SP: Pedro e Pontes Editores, 2008. p. 67-86.

MELO, L. M. S.; SILVA, J. F. G.; SPINILLO, A. G. Os Princípios Invariantes e a Resolução de Problemas de Raciocínio Combinatório. **EM TEIA** – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana, v. 7, n. 1, p. 1-20, 2016.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo, Editora Hucitec, 2006.

NÓBREGA, G. M. M.; SPINILLO, A. G. A noção de possível na probabilidade e na combinatória em estudantes do Ensino Fundamental. **EM TEIA** – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana, v. 7, n. 1, p. 1-17, 2016.

PEREIRA, J. F. F.; CURI, E. Problemas que envolvem relação entre dois ou mais conjuntos no âmbito do raciocínio combinatório. **EM TEIA** – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana, v. 7, n. 1, p. 1-17, 2016.

ROCHA, C. A.; LIMA, A. P. B.; BORBA, R. E. S. R. Conhecimentos Pedagógicos para Ensinar Combinatória: currículo e documentos orientadores para os anos iniciais. **EM TEIA** – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana, v. 7, n. 1, p. 1-26, 2016.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em < <http://alfabetizarvirtualtextos.files.wordpress.com/2011/08/as-pesquisasdenominadas-do-tipo-estado-da-arte-em-educac3a7c3a3o.pdf> > Acesso em: 20 mai. 2020.

SAMÁ, S. Caminhos Trilhados Pelo GT12 Nas Pesquisas Em Educação Estatística No Brasil, No Período De 2016 A 2018. **REVEMAT**, Florianópolis (SC), v.14, Edição Especial Educação Estatística, p.1-18, 2019.

SANTOS, Jaqueline. **O movimento do pensamento probabilístico mediado pelo processo de comunicação com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental**. 2010. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba/SP, 2010.

SANTOS, J. L.; SANTOS, E. V. UM JOGO E A LINGUAGEM: possibilidades para a produção de conceitos sobre combinatória, estatística e probabilidade com alunos do 4º ano do ensino fundamental. **EM TEIA** – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana, v. 7, n. 1, p. 1-15, 2016.

SCARLASSARI, N. T.; LOPES, C. E. Mapeamento Dos Trabalhos Publicados Nas Seis Primeiras Edições Do SIPEM Pelo Grupo De Trabalho Em Educação Estatística (GT12) Da SBEM. **REVEMAT**, Florianópolis (SC), v.14, Edição Especial Educação Estatística, p.1-17, 2019.

SOARES, M. B.; MACIEL, F. P. **Alfabetização no Brasil**: o estado do conhecimento. 2000. Disponível em: <http://www.mec.inep.gov.br>. Acesso em: 20 mai. 2020.

VEGA, D. A. Etapas de escolha influenciam a resolução de problema combinatórios? A comparação entre produtos cartesianos e permutações. **EM TEIA** – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana, v. 7, n. 1, p. 1-25, 2016.

A PRÁTICA DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA DE COVID-19: INQUIETAÇÃO PRODUTIVA

Suzyneide Soares Dantas¹

RESUMO

A pandemia do COVID-19 provocou mudanças abruptas no cotidiano das instituições de ensino. O Ministério da Educação (MEC) autorizou a suspensão das aulas presenciais e sua efetivação em aulas remotas para dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem. Os professores iniciaram essa caminhada com pouca ou nenhuma experiência prévia sobre o assunto. Acreditavam que, aprendendo as ferramentas digitais, às aulas presenciais se transformariam em remotas naturalmente. A crise na educação se concretizou. Inovar e reinventar os objetivos de aprendizagem se tornaram urgentes para que fossem alcançados de forma interativa e interessante. Mas como ministrar aulas remotas que garantam o protagonismo e o engajamento de todos os estudantes e professores, escolas públicas e privadas? Como oferecer estratégias de aprendizagem remotas que possibilitem a aquisição de conhecimento por meio da participação efetiva do estudante? Não há receitas de como enfrentar esses desafios. Diante do exposto, esse artigo se propôs a discutir sobre a prática docente em tempos de pandemia, contribuindo com reflexões, instigando o pensamento sobre o (re)pensar na crise cristalizada na história da educação. Utilizando a pesquisa bibliográfica de cunho exploratório, recorreu-se a Almeida(2003), Bergmann e Sams(2016), Bittencourt (2020), Cohn e Seltzer (2020), Farias(2020) entre outros. Os estudos evidenciaram que, para responder aos professores diante desse novo normal de prática docente, eles precisam se engajar nesse enfrentamento, encontrando respostas as suas próprias indagações.

Palavras-chave: Prática docente. Pandemia. COVID-19.

INTRODUÇÃO

O novo COVID-19 ou SARS-COV-2 trata-se de um vírus surgido em 2019 na China em virtude de um potencial surto de pessoas infectadas. A contaminação ocorre pelo contato direto de pessoa para pessoa ou por gotículas espalhadas pelo espirro ou tosse da pessoa infectada. (ROTHAN e BYRAREDDY, 2020).

Para minimizar a disseminação do COVID-19 foram adotadas medidas de prevenção como o distanciamento social e o isolamento social com o objetivo de reduzir a transmissão do vírus entre as pessoas. O isolamento social tornou-se uma das principais medidas de

¹ Mestre em Educação (UFRN). Mestre em Ciência da Informação (UFPB), autor principal. ssdantas@yahoo.com

distanciamento das pessoas contaminadas ou com suspeita de contaminação, evitando assim a cascata de transmissão do novo COVID-19.(FARIAS, 2020).

Assim como foi exigido o isolamento social para a manutenção da saúde física das pessoas, para a saúde mental considerou-se o fortalecimento de uma rotina diária, uma vida ativa durante a pandemia do COVID-19, reforçando a importância da manutenção dos hábitos diários à saúde emocional. A não realização dessas orientações pode afetar negativamente a saúde física e mental da pessoa nesse período. (MELO, 2020).

As consequências ocasionadas pela pandemia afetaram o cenário das instituições de ensino. Em particular, professores e estudantes, sentiram de forma significativa os efeitos das mudanças ocasionadas na prática pedagógica em virtude do COVID-19. Nesse cenário, as instituições de ensino tiveram que se adequar à nova realidade imposta de maneira brusca sem um planejamento prévio. Os modelos que dominavam sobre o como ensinar e como se aprende exigiu mudanças radicais.

Os docentes tiveram que se debruçar diante de uma formação imediata em que execução da ação era a meta principal. O desafio estava posto: exercer a prática pedagógica adotando o modelo de aulas remotas, utilizando recursos digitais que ainda não dominavam, a partir da residência do estudante, enquanto as escolas se mantivessem fechadas por decretos governamentais. A rotina das aulas remotas aos poucos foi se estabelecendo diante das situações desafiadoras evidenciadas no cotidiano das famílias e dos seus professores.

De um lado, estudantes ansiosos, cansados e estressados diante do isolamento social e na obrigatoriedade da manutenção de uma rotina escolar; do outro lado, professores esgotados, estressados diante desse novo, tendo que exercer a prática docente com competências instrumentais e emocionais exigidas pelas aulas virtuais, para lidar com desafios que vão além do aprendizado da utilização de ferramentas *online* ou das aflições dos pais/familiares das crianças, diante desse novo. Estamos falando das escolas particulares em que os profissionais da educação tiveram que enfrentar imediatamente os desafios impostos pelas aulas remotas em virtude do COVID-19.

Diante do exposto esse artigo se propôs a discutir sobre a prática docente em épocas de pandemia do COVID-19 ocasionando às aulas remotas. Esse estudo visa contribuir para um repensar na atuação docente, de forma que cada profissional da área da educação, considerando o contexto formativo e o perfil do estudante, encontre suas próprias respostas para o enfrentamento desse desafio, emergencial ocasionado pela pandemia do COVID-19.

A seguir, será abordado, uma breve discussão sobre a prática docente na perspectiva de alguns pesquisadores referenciais nesse assunto, dialogando sobre às aulas remotas em tempos de pandemia de COVID-19.

METODOLOGIA

Considerando os objetivos propostos, adotou-se como metodologia de trabalho a pesquisa bibliográfica de cunho exploratório para discutir a problemática da prática docente *online* (aulas remotas) em decorrência da pandemia de COVID-19, a partir de referenciais teóricas pertinentes, objetivando conhecer e discutir as contribuições científicas existentes sobre a temática e, dessa forma, promover um diálogo reflexivo a partir dos desafios identificados nesse cenário formativo.

A pesquisa bibliográfica de cunho exploratório tem como objetivo proporcionar familiaridade com o problema, tornando-o o mais explícito ou a constituir hipóteses/questionamentos (GIL, 2002).

Pode-se dizer que estas pesquisas tem como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou de descobertas. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. (GIL, 2002, p.41)

A pesquisa bibliográfica estabeleceu o marco teórico a ser discutido, possibilitando uma aproximação conceitual, desenvolvida a partir de uma base teórica pertinente, a partir de referenciais como:

O acervo referenciado proporcionou a obtenção de informações relevantes e a construção de conhecimentos pertinentes que contribuiriam de forma significativa na obtenção dos objetivos propostos nesse estudo, permitindo a cobertura do fenômeno, contribuindo, dessa forma, a sua análise e discussão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tardif (2002, p.21) enfatiza que “Ensinar é perseguir fins, finalidades”. Em linhas gerais, pode-se dizer que ensinar é empregar determinados meios para atingir certas finalidades. E continua:

Os professores não buscam somente realizar objetivos; eles atuam, também, sobre o objeto. O objeto do trabalho dos professores são seres humanos individualizados e socializados ao mesmo tempo. As relações que eles estabelecem com seu objeto de trabalho são, portanto, relações humanas, relações individuais e sociais ao mesmo tempo. (TARDIF, 2002, p.23)

Embora ensinem a grupos de pessoas, os professores não podem deixar de levar consideração as diferenças individuais, pois são as pessoas que aprendem e, não os grupos. Nesse sentido, a primeira característica do objeto de trabalho docente é que se trata de pessoas. Pessoas que tem suas singularidades, seus valores, seus interesses. Então, surge o primeiro questionamento: como contribuir na formação de pessoas em que as aulas presenciais foram transformadas, seguindo o mesmo padrão, das aulas remotas?

Se a turma é formada por pessoas que tem as suas singularidades, conseqüentemente, a turma é heterogênea, os estudantes são heterogêneos. As capacidades cognitivas não são as mesmas, nem as mesmas possibilidades sociais. As suas possibilidades de ação variam, a capacidade de aprenderem também, assim como as possibilidades de se envolverem numa atividade, entre outras coisas. Então, surge o segundo questionamento, como o professor, compreendido como mediador - na perspectiva de Vygotsky² - contribuirá na construção do conhecimento de estudantes, considerando suas particularidades, mediando as situações de aprendizagem em aulas remotas que foram substituídas pelas aulas presenciais?

Uma proposta de ensino em que massificam os estudantes, desconsidera as diferenças individuais que os fazem ser o que são. Na ausência do mediador – profissional da educação – ou seja, àquele que sabe ensinar - nas aulas remotas, o ensino passou a se deparar cada vez mais com estudantes heterogêneos em diversos aspectos, em especial, disparidades cognitivas e afetivas entre outras. Essa questão levanta o complexo problema que até hoje, a educação brasileira ainda não resolveu em sua plenitude: respeitar as diferentes e propor estratégias de ensino-aprendizagem para que todos possam aprender.

A fundamentação da prática docente ocorre a partir das interações personalizadas do professor com os estudantes para obter a participação deles em seu próprio processo de formação e atender às suas diferentes necessidades. Portanto, as relações humanas são fatores essenciais na prática docente, que por sua vez, exige, constantemente, um investimento profundo, tanto do ponto de vista afetivo como cognitivo entre os envolvidos. Então surge o terceiro questionamento, como manter as relações interpessoais nas aulas remotas,

² **Lev Vygotsky** (1896 a 1934), psicólogo bielo-russo, considerado teórico da abordagem da psicologia sócio histórica; o aprendizado é necessariamente mediado - e isso torna o papel do ensino e do professor mais ativo e determinante. Com tal procedimento, a criança "se apropria" dele, tornando-o independente.

considerando que essas relações sociais estabelecidas em sala de aula são imprescindíveis no processo ensino-aprendizagem?

Em tempos de amplo distanciamento físico como resultado da pandemia do COVID-19, o foco da formação docente, em regime de emergência, centrou-se basicamente em treinamentos para o uso de tecnologias digitais. Compreensível, já que a escola saiu do modo presencial para um formato a distância.

Mas, aprendemos com a singularidade da situação que possivelmente estamos caminhando para um novo modelo de funcionamento da escola. Devido à necessidade de novos protocolos de distanciamento, ensinar e aprender vão exigir novas configurações tanto do ponto de vista físico quanto metodológico.

Alguém já se perguntou, como estão os docentes enquanto as escolas seguem fechadas? Verificamos numa rápida pesquisa pelas mídias sociais que inúmeras aulas em que os professores gravam para seus estudantes e que estão disponíveis para serem acessadas para quem tiver interesse, demonstra o quanto o processo tem se esforçado para promover a participação e manter o interesse do estudante pela aula, chegando a ser exaustiva a sua atuação.

As mídias informativas tem divulgado e constatado o imenso esforço dos professores que tentam, com muito pouco recursos, ensinar algo para os estudantes a distância, através das aulas remotas. Diante do desconforto de ter que ensinar de modo remoto, muitos tem se empenhado para prender a atenção dos estudantes da melhor maneira possível. Uns têm sucesso, outros nem tanto. Mas todos estão comprometidos em exercer seu ofício da melhor forma que conseguem.

Apesar do ineditismo destes tempos de pandemia do COVID-19 é consenso que os professores estão se esforçando para que com às aulas remotas. O desafio está posto e continua. Principalmente nos momentos de avaliação do processo ensino-aprendizagem de seus estudantes e sua própria autoavaliação, que exigem por parte dos professores competências ainda em formação inicial que precisam ser utilizadas agora, nesse momento tão difícil. Enfim, o problema é que, seguimos conduzindo a educação da mesma forma.

O isolamento social impostos para o combate à proliferação do novo coronavírus - COVID-19- alterou a rotina das pessoas em vários aspectos, como, a rotina de estudos. Diante desse cenário, o Ministério da Educação (MEC) autoriza a suspensão de aulas presenciais enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – Covid-19 - no Brasil.

Para amenizar os prejuízos causados pela situação, autoriza a substituição de disciplinas presenciais por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e

comunicação em cursos que estão em andamento. A medida foi publicada no Diário Oficial da União (DOU), 18 de março de 2020, estabelecendo um prazo de 15 dias para as instituições que optarem pela substituição de aulas presenciais por aulas remotas entrassem em contato.

As instituições privadas imediatamente entraram em contato com o MEC para solicitar a autorização de funcionamento durante o isolamento social ocasionado pela pandemia do covid-19. Dessa forma, cria a possibilidade do ensino a distância na matriz presencial, com o objetivo de manter a rotina de estudos dos estudantes. Mas, será que tal mudança é possível para todos os envolvidos, em especial, estudantes e professores das escolas públicas e privadas?

O MEC acrescenta ainda na portaria que, “será de responsabilidade das instituições a definição das disciplinas que poderão ser substituídas, a disponibilidade de ferramentas aos estudantes que permitam o acompanhamento dos conteúdos ofertados bem como a realização de avaliações durante o período da autorização”. E, estabelece que as instituições de ensino suspendam as atividades acadêmicas presenciais e que, as aulas canceladas “deverão ser integralmente repostas para fins de cumprimento dos dias letivos e horas-aulas estabelecidas na legislação em vigor”. E que, as instituições podem também alterar o calendário de férias, desde que cumpram os dias letivos e horas-aula estabelecidos.

Nesse mesmo período, criou o Comitê Operativo de Emergência do MEC para mitigar os efeitos do coronavírus no ambiente escolar, decidindo na primeira reunião do colegiado, dia 16 de março de 2020, liberar R\$ 450 milhões do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) para escolas comprarem itens como álcool gel, sabão e papel higiênico.

Porém, para que a continuidade das atividades presenciais ocorra em ambientes virtuais, é essencial a adoção de tecnologias variadas, permitindo a comunicação, a interação e a avaliação dos estudantes, mesmo eles estando afastados da escola. Pergunta-se: Qual o recurso orçamentário destinado a formação imediata dos professores para a utilização dos recursos tecnológicos destinados a elaboração das aulas virtuais?

Com o objetivo de orientar as organizações educacionais, também em março de 2020, pela coordenação da Campanha Nacional pelo Direito à Educação e pela plataforma Cada Criança foram lançados dois documentos. O primeiro documento, direcionado a escolas, famílias e agentes locais, sinaliza como a educação deve ser realizada durante o isolamento social para que haja a manutenção do processo de desenvolvimento cognitivo. O segundo, direcionado aos gestores públicos, indica como preservar o direito a educação neste momento de pandemia.

Esses documentos vêm sendo utilizados pelas organizações internacionais como Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). E, se encontram disponíveis às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação do país.

Dessa forma, mediante orientações e normatizações do Ministério da Educação para esse período de quarentena em que foi inevitável o fechamento das instituições educacionais, o ensino da sala de aula foi levado para dentro das casas dos estudantes para que tivessem o menor impacto possível no seu desenvolvimento escolar.

O ensino remoto foi a melhor opção porque demanda tecnológica de aulas menor do que o ensino à distância, sendo possível adotar aplicativos e serviços abertos e genéricos de comunicação e interação, como Zoom, Skype e Google Hangout, embora existam soluções específicas de salas de aulas virtuais, como é o caso do Google Classroom, que, além das transmissões ao vivo, permite a disponibilização de gravações e atividades complementares, viabilizar a continuidade das atividades pedagógicas pela internet, amenizando os impactos na aprendizagem dos estudantes enquanto precisam ficar afastados da escola. Para uma melhor compreensão conceitual do ensino remoto será apresentado a seguir, algumas características que o diferenciam do método de Ensino à Distância (EaD). (COHN e SELTZER, 2020).

O ensino remoto preconiza a transmissão em tempo real das aulas. A ideia é que professor e estudantes de uma turma tenham interações nos mesmos horários em que as aulas da disciplina ocorriam no modelo presencial. Isso significa manter a rotina de sala de aula em um ambiente virtual acessado por cada um dos estudantes em diferentes localidades. Adaptações podem e devem ser feitas para adequar a forma de apresentação das disciplinas, mas de maneira geral é seguido o que foi pensado para o ensino presencial (COHN e SELTZER, 2020).

Vale salientar ainda que, devido a essa estrutura focada em replicar algo planejado para outro ambiente, alguns especialistas em Educação não consideram as aulas remotas como uma modalidade de ensino como o Ensino a Distância (EaD). (ALMEIDA, 2003; BERGMANN, 2016).

A aula EaD prioriza o uso de videoaulas gravadas, garantindo acesso assíncrono (a qualquer tempo) e buscando promover conteúdos e atividades autoinstrucionais, ou seja, que o estudante consiga acompanhar e realizar sozinho (ALMEIDA, 2003; BERGMANN, 2016). Enquanto isso, a aula remota é baseada principalmente em transmissões ao vivo ou então

gravadas nos dias e horários habituais dos encontros presenciais da turma, promove o constante contato entre educador e estudante(a)s.

Com relação aos materiais pedagógicos, na aula EaD os materiais são pradronizados entre as turmas e séries por isso são preparados de maneira mais abrangente. Enquanto na aula remota, considera-se as peculiaridades de cada turma objetivando facilitar a adaptação dos mesmos, de acordo com o maior ou menor evolução daqueles estudantes, por isso os conteúdos são elaborados pelo professor do componente curricular ou seja, o professor não é um tutor como nas aulas EaD.

Quando a realização do planejamento das aulas, a aula EaD é planejada de forma unificada, gerando um cronograma de atividades programadas para todos os estudantes dentro do conteúdo estabelecidos no Plano de Ensino do curso. Enquanto que à aula remota segue o cronograma estabelecido nos planos de aulas (diários) propostos, adaptando-se a alterações necessárias para atender ao cenário da pandemia do COVID-19.

Normalmente as aulas EaD acontecem em plataformas digitais, devidamente programadas para a disponibilização das videoaulas aos estudantes, sem a necessidade da presença do professor-tutor no momento da realização da atividade. Há também meios de interação com o tutor da disciplina, o que pode ocorrer em tempo real ou de forma assíncrona, dependendo da flexibilização do horário que esse profissional irá destinar para esse tipo de atendimento.

Enquanto isso, a aula remota é pautada em transmissões ao vivo, os estudantes possuem interação diária ou frequente com o professor para sanar suas dúvidas. Embora isso possa ser uma interação mais pessoal, dúvidas surgidas durante as atividades complementares exigem maior organização principalmente dos estudantes, para que não deixem de registrar e questionar o professor no encontro seguinte.

Com relação ao processo avaliativo, a aula Educação a Distância (EaD) esse processo é padronizado, muitas vezes com testes e atividades produzidos e corrigidos de maneira automatizada pelo sistema adotado. Enquanto isso, a avaliação do processo de aprendizagem consiste em avaliações elaboradas pelo professor(a) da disciplina, que por sua vez, considera os conteúdos abordados durante as aulas remotas para cada uma de suas turmas.

O ensino remoto permite ao estudante desenvolver habilidades importantes para sua formação, como autonomia, engajamento na aquisição de conhecimento e competências socioemocionais. Porém, para estudar longe do ambiente escolar, o estudante precisará de mais motivação e disciplina, assim como, metodologias ativas que lhes despertam o interesse pelas atividades.

No cenário de aulas remotas, as competências de um estudante, em especial, de autonomia, adquirida na escola presencial serão imprescindíveis ao estudante na rotina de estudos em casa, como: disciplina com suas tarefas mesmo sem a supervisão de adultos; responsabilidade sobre seus compromissos; gerenciamento o seu tempo de maneira mais eficiente; concentração de maneira mais adequada para a realização de diferentes categorias de atividades; motivação para alcançar seus objetivos pessoais; e por fim, aumento da sua autonomia em decisões pessoais e de estudo. Eis o desafio.

Dessa forma, os professores podem utilizar metodologias ativas no ensino remoto, ajudando a engajar os estudantes a continuarem o desenvolvimento da aprendizagem mesmo em casa e ainda estimula outras habilidades que eles não costumavam exercer na escola com tanta ênfase. As metodologias ativas contemplam a:

Ludicidade: abordar o tema de estudo através de jogos ou brincadeiras.

Protagonismo: propor ao estudante buscar por si só o assunto, mas com a orientação do professor.

Debate: realizar discussões acerca da matéria, em casa com os pais ou virtualmente com os colegas.

Estudos de caso: interpretar um caso e aplicá-lo à realidade com base em diferentes ideias, podendo discuti-lo com os familiares.

Pesquisas de campo: buscar informações sobre um tema entrando em contato direto com o objeto de estudo. Por exemplo, realizar uma entrevista com a mãe, que trabalha em um hospital.

Estudos em grupo: construir conhecimento com a colaboração de outros estudantes, através de comunicação virtual.

Projetos: elaborar um trabalho para solucionar uma demanda.

Tecnologia: utilizar ferramentas digitais para auxiliar na realização das tarefas.

(FILATRO e CAVALCANTI, 2018, p.34)

Os professores podem promover em sua prática docente *online* como o uso da tecnologia, de métodos ativos e ferramentas digitais as seguintes práticas: a comunicação com os estudantes em ambientes virtuais para tirarem dúvidas e interagirem entre si; disponibilização de um guia de estudos com orientações de como acessar os conteúdos, o que estudar e as tarefas a serem realizadas; quanto as atividades avaliativas, solicitar que os estudantes realizem tarefas contidas no livro e enviem as respostas através de canais de comunicação digital; promover discussões práticas, discutir o assunto trabalhado nas aulas

online através de chats, proporcionando a interação entre a turma e o compartilhamento de experiências.

Segue algumas ideias de como inserir no plano de aula, tecnologia e facilitar a aprendizagem remota:

Interação em ambientes virtuais: criar grupos em redes sociais, fórum de discussões e ambiente virtual de aprendizagem.

Textos em formato digital: sugerir a leitura de artigos em portais de notícias, e-books e PDFs.

Métodos colaborativos de produção de conteúdo: propor a construção de um blog em equipe, a escrita de textos em conjunto (no Google Docs, por exemplo) e a criação de um canal no YouTube com vídeos sobre os temas estudados.

Apresentações em formato multimídia: gravar vídeos com a apresentação de trabalhos e compartilhar com os professores e colegas, elaborar slides e mapas mentais com os assuntos estudados.

Avaliações online: aplicar provas através de canais digitais e disponibilizar simulados e questionários para fins avaliativos.

Aplicativos e softwares educacionais: jogos educativos, realidade aumentada, entre outros.

(COHN e SELTZER, 2020, p.36)

Portanto, as escolas precisam oferecer os recursos necessários para possibilitar essa modalidade de aprendizagem, para que os professores consigam elaborar um plano de aula que contemple as ferramentas e técnicas destinadas a trabalhar as metodologias ativas no ensino remoto.

Considerando que, as escolas precisam inovar e se adaptar à realidade dos jovens, essas metodologias devem fazer parte da sua cultura, tornando-se indispensável inserir a tecnologia educacional em seu serviço. Mesmo antes do isolamento social, as modalidades de ensino que priorizam a autonomia e o uso de recursos digitais para tornar a participação dos estudantes mais ativa já são consideradas essenciais para gerar uma aprendizagem mais significativa e eficaz. Para isso, foram desenvolvidos recursos apropriados para atender às necessidades atuais e ajudar as escolas parceiras a oferecerem um ensino de qualidade.

Livro digital: contém todo o conteúdo do livro impresso e pode ser acessado por dispositivos eletrônicos, on-line e off-line, com recursos interativos.

Ambiente virtual de aprendizagem: oferece videoaulas e atividades sobre 100% dos conteúdos lecionados em todo o segmento, bem como o acesso ao professor.

Realidade aumentada: permite visualizar o mundo real através de imagens tridimensionais com projeções gráficas digitais.

Portal: disponibiliza aos professores materiais completos com recursos para propor atividades para seus estudantes, como projetos temáticos, atividades de sistematização, simulados, banco de provas, ferramentas audiovisuais, livro do professor e muito mais.

Aplicativos: como exemplo, temos o SAE Questões, que disponibiliza os conteúdos das últimas edições do Enem para os estudantes estudarem pelo celular.

QR Codes: códigos de acesso a conteúdos complementares por meios digitais, disponibilizados nos materiais.

Assessoria pedagógica digital: oferece suporte administrativo e pedagógico à escola através de canais de comunicação digital.

(FILATRO e CAVALCANTI, 2018, p.36)

A migração para o modelo remoto de ensino foi um dos desafios mais urgentes impostos pela pandemia do COVID-19. As aulas presenciais se transformaram em aulas remotas em um curto período de tempo, exigindo esforços do corpo docente e de equipes de diversas áreas no planejamento e realização de diversas ações, entre elas formação continuada. Como toda mudança, a situação posta trouxe novidades, desafios e necessidade de novos processos assim como, uma provocação emergencial para uma (re)leitura sobre a prática docente nas instituições educacionais brasileiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação como prática social, historicamente situada, requer muito esforço para ser estudada, compreendida e interpretada, produzindo fundamentos para a prática docente, não sob a forma de receitas e prescrições, mas com base em um olhar (teoria) que confronta e ressignifica a prática.

Dialogar sobre a prática docente *online* e aulas remotas em tempos de pandemia, é desafiador. A prática docente está vinculada de forma indissociável a formação docente, enquanto profissional da educação, as condições de trabalho, infraestrutura da escola e carreira, como fatores que só podem atuar na totalidade. Fatores são fundamentais para o exercício de uma prática docente que produzam aprendizagens significativas para os estudantes. A formação não se dá no vazio; a prática docente não se institui no vazio das relações, não se estabelece na neutralidade política. (PIMENTA, 2000).

A prática docente seja ela presencial ou *online* não pode ser vista de forma isolada, desconsiderando os demais fatores envolvidos no processo educacional. É referendada como esclarecedora da teoria nela impregnada, ou seja, espaço de significação da teoria.

Não existe prática sem teoria que a sustente; nem teoria distanciada de possibilidades de prática porque o que forma o sujeito é a articulação dos sentidos da prática com os significados da teoria.

Para tanto, é preciso que as instituições de ensino garantam espaço/tempo de construção de práticas, por meio de infraestrutura (equipamentos, acesso a tecnologias avançadas entre outros recursos), de equipe pedagógica, de condições de profissionalização (carreira e salários) adequados à dignidade profissional.

De acordo com os dados de 2016 do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), no terceiro ano, 55% dos estudantes de escola pública são na *prática* analfabetos; em matemática, 54,4% não sabem o que deveriam saber. Dados como esses revelam o quanto o Brasil precisava promover o acesso equitativo a educação de qualidade, com resultados de aprendizagem relevantes e efetivos. Portanto, o sistema de ensino no Brasil tem estado em crise há muitos anos.

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) da Organização para Cooperação Econômica e Desenvolvimento (OCDE), em 79 economias avaliadas, o Brasil é uma das com maior desigualdade educacional. Os dados revelaram que entre os estudantes brasileiros, os 25% mais ricos tem pior desempenho do os 25% mais pobres dos países mais ricos.

Há também a questão de como a educação pode preparar as pessoas para a chamada Revolução 4.0, caracterizada pela aceleração do processo de automação e de uso de inteligência artificial. Nesse cenário, calcula-se que 2 bilhões de postos de trabalho sejam extintos até 2030. Outros serão criados, mas demandarão competências sofisticadas. Com o crescimento da desigualdade, quem não tiver essas competências terá mais chances de ter sua renda diminuída.

Diante desse cenário, os melhores sistemas educacionais do mundo estão enfatizando a resolução colaborativa de problemas, com estímulo à utilização dos conhecimentos e à produção da criatividade; a personalização do ensino, com ações dirigidas a quem não sabe, em vez do modelo de repetência; e a mescla do uso da tecnologia com as aulas, reinventando o processo de ensino de modo que a escola possa ensinar a pensar.

Com a advento da Pandemia do COVID-19, a situação das desigualdades sociais foram evidenciadas. O presidente do Conselho Nacional de Secretários de Educação

(CONSED) expressou seu sentimento de pessimismo quanto a pós-pandemia no âmbito federal, em decorrência da dificuldade de montar uma agenda a partir da baixa aprendizagem e desigualdade da educação antes da pandemia. Segundo ele, o Ministério da Educação deveria ter sido mais atuante, articulado e colaborativo com as redes de ensino, apresentando um espectro mais amplo de soluções para a mudança do cenário de crise.

Outro fator a considerar na análise e discussão sobre a prática docente *online* ocasionada pela pandemia do COVID-19 são as relacionadas as competências socioemocionais que estão postas no cenário do isolamento social. Competência essencial que vai além da cognitiva ou seja, desenvolvimento de pessoas capazes se de reinventar em ambientes complexos e voláteis como o atual.

Diante do exposto é preciso (re)pensar na recomposição dos modelos educacionais e nas condições que o professor, o estudante e suas famílias têm nesse cenário de pandemia. O que faz a educação não são leis, normas, bases curriculares, são as pessoas, especialmente a educação básica. Para tanto, se faz necessário uma educação formal articuladora, respeitando os limites e possibilidades, mantendo o que a faz essencial, o respeito a diversidade.

Considerando os aspectos levantados nesse estudo, propõe-se que a prática docente *online* diante da pandemia do COVID-19 precisa estar se ajustando constantemente, a partir da articulação de fatores como: a serenidade, para não atropelar as pessoas em seus saberes; pensar com objetividade, uma vez cada contexto é único; flexibilidade para organizar com autonomia o planejamento em função de suas especificidades e considerando o perfil do alunado no que se refere as grandes diferenças de aprendizagem; e por fim, dedicação a formação continuada a partir das necessidades docente. Por fim, outro fator que merece destaque nesse cenário de pandemia, as condições de saúde dos professores, sujeito da sua própria prática, portanto, imprescindível no processo ensino-aprendizagem.

Esse estudo exploratório-investigativo teve como objetivo promover uma discussão sobre a profissão docente, refletida através da problemática da prática docente *online* em situação de pandemia da COVID-19, com a finalidade provocar a problemática do tema em questão para um (re)dimensionamento da prática docente enquanto sustentáculo da qualidade do trabalho educacional.

A maioria dos professores foram obrigados a viver em condições de trabalho e em contextos profissionais totalmente novos, bem como assumir desafios intelectuais e emocionais muito diversos daqueles que caracterizavam o contexto escolar no qual aprenderam seu ofício.

A situação de pandemia ocasionada pelo COVID-19 refletiu na prática docente não apenas com relação a métodos de trabalho; pois, não se trata apenas da transformação de aulas presenciais em aulas remotas, mas a provocação do confronto do professor diante da sua própria prática profissional. Os desafios estão postos: reinventar a escola enquanto o local de trabalho e reinventar a si próprio enquanto pessoas e membros de uma profissão.

Isso significa que, daqui para frente, eles precisarão não apenas reinventar práticas pedagógicas mas também, reinventar suas relações profissionais com os colegas e a organização do seu trabalho, para tanto, se faz necessário o desenvolvimento de competências emocionais e tecnológicas para tempos de mudança.

A introdução de novos objetivos de aprendizagem e ensino obrigará as profissionais da educação, inventar permanentemente arranjos didáticos e situações de aprendizagem que respondam melhor à heterogeneidade de necessidades de seus estudantes em situação de crise. Inventar novos funcionamentos, mas flexíveis e maleáveis que a atribuição fixa de aulas; por em sinergia as competências existentes. Trata-se de uma verdadeira revolução para os professores, que, talvez, preferiam cultivar àquele modelo das aulas presenciais até então realizadas.

Para ter êxito nessa nova perspectiva difícil e delicada, hoje sabemos que é primordial que os professores não sejam mais vistos como pessoas em formação, mas como executores, como atores plenos de um sistema que eles devem contribuir para transformar, no qual devem engajar-se ativamente, mobilizando o máximo de competências e fazendo o que for preciso para que possam ser construídas novas competências a curto ou médio prazo.

Dessa forma, os professores devem se empenhar coletivamente na definição de problemas, na exploração de soluções possíveis e em sua avaliação tornando-se parceiros tanto das autoridades políticas quanto das instâncias de pesquisa. Então, na medida em que são designados ou se designam como iniciadores do processo de mudança, transformam ou mesmo sublimam, suas necessidades, seus problemas, sua nostalgia e seus objetivos pessoais, formulando projetos coletivos e investindo em sua implementação. Em contrapartida, precisam se sentir no direito de serem levados a sério como parceiros, aceitos em suas particularidades, sejam pessoais ou coletivas.

Verifica-se que a pandemia do COVID-19 ocasionou mudanças na prática docente embora com muito sofrimento porque a maioria dos professores se sentem isolados desprovidos de saberes necessários a sua atuação profissional.

Enfim, as variantes desse cenário remetem a uma concepção muito mais ampla da formação contínua do docente que compreende um conjunto de formas de interação e de

cooperação possíveis entre pesquisadores, formadores e professores, suscetíveis de favorecer a pesquisa-ação, a prática reflexiva e a profissionalização interativa, de estimular a sinergia das competências profissionais, permitindo identificar novos questionamentos que organizarão as reformas educacionais que, possivelmente, emergirão a partir desse cenário desafiador em todos os sentidos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E.B. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.2, p. 327-340, jul./dez. 2003

BERGMANN, J. SAMS, A. **Sala de aula invertida**: uma metodologia ativa de aprendizagem. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

BITTENCOURT RN. Pandemia, isolamento social e colapso global. **Rev Espaço Acadêmico**. 2020; 19 (221): 168-78.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Protocolo de Manejo Clínico do Coronavírus (COVID-19) na Atenção Primária à saúde**. Brasília, DF. 2020.

COHN, J .; SELTZER, B. **Ensino eficaz durante tempos de interrupção para SIS e PWR**. 2020. Disponível em https://docs.google.com/document/d/1ccsudB2vw_ZGJY0K1FzGbtmftGcXwCIwxzf-jkkoCU/edit#heading=h.zd7qtbyoksaj . Acesso: 22 de agosto de 2020.

FARIAS HS. O avanço da Covid-19 e o isolamento social como estratégia para redução da vulnerabilidade. Espaço e Economia. **Rev Bras Geogr Econ**. 2020; 17-28.

FILATRO, A .; CAVALCANTI, C.C. **Metodologias Ativas na educação presencial, a distância e corporativa**. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

GIL. A.C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MELO K. COVID-19: **Saiba a diferença entre quarentena e isolamento**. 2020. Disponível em:<https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2020-03/covid-19-saiba-diferenca-entre-quarentena-e-isolamento>. Acesso em 21/08/2020.

PIMENTA, S. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

ROTHAN H. BYRAREDDY S. The epidemiology and pathogenesis of coronavirus disease (COVID-19) outbreak. **Jornal Autoimmun**. 2020; p.109-123.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.



A PRESENÇA DE PROGRAMAS EDUCATIVOS NAS TELEVISÕES PRIVADAS E PÚBLICAS BRASILEIRAS

Marília Gabriela Silva Rêgo¹

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de identificar a presença de conteúdos educativos em emissoras de televisão dos setores público e privado, compreendendo, assim, a relevância da TV como um espaço para educar, potencializado pelas possibilidades de acesso às áreas do conhecimento através da narrativa audiovisual e do amplo alcance territorial que este meio de comunicação proporciona. As discussões resgataram iniciativas históricas de programas educativos na mídia brasileira e, posteriormente, foram analisadas as programações atuais das duas principais emissoras nacionais de televisão privadas (Globo e SBT) e públicas (TV Brasil e TV Cultura), o que permitiu, entre outras coisas, identificar a dificuldade da mídia comercial em ofertar programações de caráter educativo. Além disso, verificou-se que nas emissoras públicas houve maior ocorrência de programas voltados à temática de ciência e tecnologia.

Palavras-chave: Educação, Televisão, Público, Privado, Programação.

INTRODUÇÃO

Os veículos de comunicação são fontes de informação e de acesso ao conhecimento. Dada a relevância da mídia na vida do indivíduo, uma vez que estamos imersos numa cultura midiática, é uma determinação constitucional, no Art. 221, que todos os veículos de radiodifusão transmitam, além de entretenimento e conteúdo jornalístico, os temas com “preferência a finalidades educativas, artísticas, culturais e informativas” (BRASIL, 1988). Com o mesmo apelo de acesso gratuito a programações educativas, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Art. 76), por exemplo, determina que “as emissoras de rádio e televisão somente exibirão, no horário recomendado para o público infante juvenil, programas com finalidades educativas, artísticas, culturais e informativas” (BRASIL, 1990 in CARNEIRO, 1999, p. 29).

É igualmente importante resgatar que na Constituição Federal também está presente o princípio de complementariedade (Art. 223) estabelecendo a existência dos três setores de comunicação: o público, o privado e o estatal para a vivência democrática da mídia que garantiria maior oferecimento de conteúdos diversificados para os públicos. Este princípio

¹ Doutoranda do Curso de Pós-graduação em Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, marilia_gabriela00@hotmail.com;

prevê o equilíbrio entre estes setores, porém o que se percebe é o “desequilíbrio histórico existente entre esses sistemas, com a óbvia hegemonia do sistema privado” (LIMA, 2011, p. 96). Já que estaremos analisando dois destes setores nesta pesquisa, é preciso, portanto, caracterizá-los brevemente.

As primeiras observações com relação aos sistemas são apresentadas a partir do diagnóstico da realidade dos veículos brasileiros que os representam. O sistema privado brasileiro, por exemplo, tem sido gerenciado por famílias (Rede Globo da Família Marinho, SBT da família Abravanel, e Bandeirantes da família Saad), religiosos (a Igreja Universal do Reino de Deus com a Record) e políticos. Essa característica revela que a gestão privada depende de grupos específicos, além da publicidade envolvida e isso pode direcionar a programação das emissoras a atender interesses mercadológicos e particulares. Enquanto que o setor estatal, por outro lado, “deve compreender todos os serviços e meios controlados por instituições públicas vinculadas aos poderes do Estado nas três esferas da Federação” (CONFECOM, 2010: 209). São as emissoras destinadas a divulgar e prestar contas das ações governamentais, como a TV Senado, TV Câmara e TV Justiça, no âmbito nacional.

Por fim, o setor público tem sido alvo de muitos estudos que buscam defini-lo, mas pela complexidade da realidade midiática brasileira ainda é um conceito diverso. O estudioso francês caracteriza a comunicação pública como aquela que é capaz de partilhar informações de utilidade e de domínio público, alimentando o conhecimento cívico dos cidadãos e incitando o debate social (ZÉMOR, 2012). No Brasil, inspirado pelo teórico francês, Duarte define que a comunicação pública precisa, entre outras coisas, “a) privilegiar o interesse público em relação ao privado ou corporativo; b) centralizar o processo no cidadão; (...) d) adaptar instrumentos às necessidades, possibilidades e interesses públicos (DUARTE, 2009, p. 59 in KOÇOUSKI, 2009, p. 84). Ainda mais atual, Matos (2013) define que o processo de comunicação instaurado em uma esfera pública engloba o pilar equilibrado entre Estado, Governo e sociedade, onde haja debate, negociação e tomada de decisões relativas à vida pública do país. A autora estabelece que “o interesse geral e a utilidade pública das informações que circulam na esfera pública são pressupostos da comunicação pública” (MATOS, 2013, p.53).

Após estas caracterizações sintéticas, referimo-nos a Habermas (1997) para conferir o valor dos meios de comunicações na construção de uma democracia deliberativa. Este modelo democrático representa o processo de participação da sociedade civil nas deliberações políticas e de regulação da vida coletiva. Para o autor alemão, a principal barreira para o

exercício deste modelo de democracia são as “patologias da comunicação públicas”, porque prejudicam a participação legítima da sociedade e, por consequência, dos resultados deliberativos. De forma clara, estas patologias estão ligadas ao controle empresarial e político dos grandes meios de comunicação, que mantêm a mídia intimamente associada aos interesses particulares de quem as controla (SODRÉ, 2008). Essa afirmação revela a tradição da estrutura comunicacional brasileira vivenciada por um modelo hegemônico comercial, onde há descumprimentos constitucionais com relação a concentração de propriedade e a baixa contemplação dos conteúdos educativos e culturais, por exemplo.

Apesar da dificuldade presente na realidade da mídia comercial, podem ser citadas iniciativas em programas educativos bastante relevantes ao longo do tempo. Em 1978, a Fundação Roberto Marinho, mantenedora da TV Globo, lançou o Telecurso, programa em formato de videoaulas adaptados para a televisão (teleaulas)², sendo retransmitido até os dias atuais pelo Canal Futura e TV Rede Vida, além de ter um site próprio. As temáticas educativas despertaram o interesse da grande mídia porque se inspiraram nas experiências norte-americanas, assim a Globo decidiu se inserir na educação à distância (EAD) (SILVA, 2013). Iniciou com o Telecurso 2º grau (em parceria com a Fundação Padre Anchieta, responsável pela TV Cultura), destinado aos estudantes que não concluíram o ensino médio presencial nas escolas. Com a experiência bem sucedida, foi lançado o Telecurso 1º Grau, em 1981. Posteriormente a modalidade profissionalizante (em mecânica) e, assim, a Globo se tornou líder nas iniciativas educativas para TV aberta, garantindo o monopólio do tele-ensino (SILVA, 2013).

O Projeto foi regulamentado dentro da legislação de ensino supletivo dos níveis de 1º e 2º graus (Capítulo IV da Lei nº 5692/71)³, garantindo no Art. 25, § 2º que “Os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádios, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos” (BRASIL, 1971). Os alunos poderiam realizar o exame supletivo e receber certificação de conclusão (art. 28), com a determinação de 18 anos para a conclusão do 1º grau e 21 anos para o segundo grau (Art. 26, §1º). A proposta das Organizações Globo estava em conformidade com o projeto político pedagógico do governo militar, “de aumentar a qualificação das classes mais pobres com o objetivo de aumentar a sua produtividade” (SILVA, 2013, p. 161).

² O Telecurso também foi projetado para o rádio já que naquela época a televisão ainda não estava tão presente nos lares brasileiros quanto o rádio (SILVA, 2013).

³ Mais tarde revogada pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Além desta iniciativa comandada pela mídia privada, há outros projetos presentes no setor público de comunicação. Antes mesmo do Telecurso, houve a criação das Televisões Universitárias (TVU), sendo a pioneira a TVU da Universidade Federal de Pernambuco, em Recife-PE, surgida em 1967 e em funcionamento atualmente. As TVs Universitárias objetivaram educar através da televisão, principalmente porque no momento de sua criação mais da metade dos brasileiros eram analfabetos com pelo menos 50% dos habitantes estando em idade escolar (PEIXOTO; PRIOLLI, 2004). Porém, durante a década de 1990, com a política neoliberal do governo que assumia a presidência do Brasil, os canais públicos que eram mantidos pelo Estado e Governo foram sucateados. Ainda com dificuldades estruturais, as TVUs no Brasil têm permanecido no ar, também buscando uma maior adesão da comunidade universitária as quais pertence. De acordo com a Associação Brasileira de Televisão Universitária (ABTU), a Televisão Universitária se refere às televisões produzidas pela ou com orientação de Instituições de Ensino Superior (IES), contando com a participação de estudantes, professores e funcionários, voltada para “todo o público interessado em cultura, informação e vida universitária, no qual prioritariamente se inclui, é certo, o próprio público acadêmico e aquele que gravita no seu entorno: familiares, fornecedores, vestibulandos, gestores públicos da educação, etc” (PEIXOTO; PRIOLLI, 2004, p. 5). Estão atualmente associadas à ABTU, 183 TVUs por todo o Brasil.

Em exemplos ainda mais atuais, além da permanência das Televisões Universitárias, há também a presença das televisões educativas nacionais (como o Canal Futura e a TV Escola) e estaduais e as TVs Públicas nacionais com veiculação de conteúdo de caráter educativo. Além disso, a ocasião da pandemia de Covid-19 vivenciada em 2020 evidenciou ainda mais a junção entre os meios de comunicação e a educação porque os professores e alunos tiveram o desafio de se adaptar às aulas à distância. Temos exemplos de estados que, inclusive, se valeram da televisão para tal iniciativa, a exemplo o Projeto Educa PE que tem sido transmitido pela emissora pública “TV Pernambuco” as aulas do ensino médio da rede pública.

Diante disso, evidencia-se, portanto, a relevância da inclusão de programas educativos na televisão, seja ela privada, pública ou estatal pois isto se refere a compreensão de que a educação não está restrita ao espaço físico da sala de aula, mas é potencialmente ampliada através do alcance dos meios de comunicação contemplando, inclusive, programas educativos que envolvem os aspectos culturais, políticos, econômicos e tecnológicos no qual o indivíduo está inserido (ARGOLLO; BARRETO, 2016), ampliando, portanto, as possibilidades de discussão. A televisão, por sua vez, tem destaque para as discussões educativas, pois além de

ser o veículo mais consumido⁴, a sua capacidade abrangente de uso de imagem e som representa uma sensação de proximidade com o telespectador, abrindo ainda a possibilidade de acesso democrático a diferentes públicos e suas necessidades, por exemplo, a analfabetos, e, quando utilizado recursos de legenda em libras, a pessoas com surdez.

De tal maneira é importante definir o conteúdo educativo, como “um dos meios de favorecer o desenvolvimento integral do aluno e como conhecimento de dados, fatos e conceitos, que conduzam à compreensão e retenção de informações” (PILETTI, 2004, p. 92). Já está superada a ideia de que o conteúdo educativo para televisão seja apenas apresentado no formato de teleaulas, em uma espécie de transposição da sala de aula para a TV. O recurso do audiovisual permite uma amplitude de perspectiva de transmissão de conteúdos educativos diversos que envolvam não somente assuntos da grade curricular escolar, mas na chance de tratar temas que envolvam a complexa realidade e seus nuances, com narrativas que explorem, por exemplo, artes, tecnologias, ciências e meio ambiente, com o desafio de torná-los abrangentes e atraentes aos diversos públicos.

Trata-se de uma didática diferenciada porque é própria do recurso televisivo. Até mesmo os telecursos possuem uma interatividade estratégica com utilização de dramaturgia e músicas. A narrativa televisiva, assim, apresenta potencialidades próprias de sua circulação (alcance), produção (no que se refere ao processo de criação dos produtos televisivos que leva em conta gravação, cenário, edição, etc) e suporte (as características da linguagem imagética televisiva):

Como já se referiu, o texto televisivo é um produto complexo e híbrido: utiliza-se de várias linguagens, sofrendo influências múltiplas na construção da sua gramática. Na produção televisiva, muitos dos mecanismos expressivos advêm do meio técnico de produção: enquadramentos, movimentos de câmera, ângulos, iluminação, cenário, disposição de personagens, elementos dentro do cenário, entre outros, são recursos expressivos decorrentes do meio (EMERIM, 2012, p. 7).

Diante da relevância da inserção da educação na mídia brasileira, o objetivo desta pesquisa é identificar a presença de conteúdos educativos nos veículos privados e públicos de televisão, não se tratando, assim, de uma análise sobre a qualidade dos programas. Para tanto, em vista da grande quantidade de emissoras brasileiras, optou-se por estabelecer o recorte nas duas principais emissoras nacionais representantes de cada setor: privado, nomeadamente a

⁴ Segundo a Pesquisa do Kantar Ibope 2020, a TV continua a ser o principal meio de comunicação nas casas brasileiras, com um consumo médio de 6h e 17 minutos por dia (2019), o dobro da média mundial que é de 2h e 55 minutos. Ver pesquisa em: <https://www.kantaribopemedia.com/wp-content/uploads/2020/03/Kantar-IBOPE-Media_Inside-TV_2020.pdf>.

Rede Globo e o Sistema Brasileiro de Televisão (SBT); e público, com a TV Brasil e TV Cultura. Foram observadas as programações oferecidas durante o período de 15 a 31 de julho de 2020 a fim de identificar a presença ou ausência de programas educativos. Os resultados permitiram, entre outras coisas, compreender a dificuldade de oferta de conteúdos do campo da educação na TV Privada.

METODOLOGIA

Além do resgate histórico já apresentado na introdução sobre as iniciativas de temas e programas educativos na televisão, a pesquisa traz empiricamente o estudo de caso das quatro principais emissoras de televisão brasileira representantes dos setores privado e público, respectivamente: a Rede Globo, SBT, TV Brasil e TV Cultura. O pesquisador Robert Stake (2000) define que o estudo de caso é caracterizado pelo interesse em casos específicos e, para esta proposta que se dedica a mais de um caso, dá-se o nome de estudo de caso coletivo (STAKE, 1994 in VELOSO, 2013). Este tipo de estudo é uma estratégia metodológica a fim de reconhecer a realidade de cada emissora de televisão do corpus em questão e de estabelecer também um estudo comparativo entre elas.

Para a identificação da programação, decidiu-se por um recorte temporal de observação que compreendeu o período de 15 a 31 de julho de 2020, a fim de verificar a frequência da programação por pelo menos duas semanas. O processo de observação partiu da constatação da programação na TV aberta e posteriormente nos sites de cada emissora. É relevante afirmar que a montagem da grade de programação das emissoras varia com o tempo, o que reforça a necessidade de definir o período para verificar o que está sendo ofertado mais recentemente.

Decidiu-se delimitar os programas entendidos como educativos, dentro da caracterização aqui proposta, compreendendo: (i) Programas de educação à distância, no formato de teleaulas; (ii) Programas que exploram temática sobre as diversas áreas do conhecimento, como por exemplo: ciência, artes, linguagens, história, tecnologias, consciência ambiental; (iii) Programas sobre rotina e realidade escolar; (iv) Programas de orientação pedagógica para pais e professores. Aqui estão excluídos programas de variedades, desenhos animados⁵, telenovelas e telejornais. Embora estes possam também trazer algum tema educativo, o foco são os programas dedicados exclusivamente a tratar sobre educação.

⁵ A Programação infantil com inserção de conteúdo educativo é bastante presente das televisões públicas, como a “Vila Sésamo”, na TV Cultura, e “Além da Lenda”, na TV Brasil.

Cada emissora e a seleção dos programas educativos está disposta em tabela para melhor visualização, de modo que constam as informações de: nome do programa, periodicidade (quando e em qual (is) horário(s) é (são) exibido(s)) e a temática específica de que tratam (breve descrição disponibilizada no próprio site da emissora).

Por fim, os programas foram apontados em eixos temáticos que, segundo a coleta, estão identificados conforme a predominância dos assuntos que abordam, como: a) Teleaulas: aulas para o formato televisivo; b) Ciência e Tecnologia: programas que discutam sobre conhecimento científico e tecnológico nas diversas áreas do conhecimento. Temáticas sobre meio ambiente e corpo humano também estão incluídos neste eixo; c) Historiografia: A história também é ciência, mas decidiu-se trazer à parte para se referir aos programas relacionados mais especificamente a pesquisa sobre a formação do povo e da história do país e dos acontecimentos passados; d) Arte e Cultura: Aqui enquadram-se os programas que envolvem conhecimento artístico, seja por meio do desenho, da música, dramaturgia, dança ou cinema, além de programações com ênfase em manifestações culturais; e) Linguagem e literatura: eixo que destaca o uso da língua e os conhecimentos literários. É relevante informar que há programas que contemplam mais de uma área do conhecimento, mas para a maior caracterização da pesquisa foram dispostos apenas no eixo no qual seu conteúdo mais prevalece.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para cada emissora estão dispostos unicamente os seus respectivos programas de caráter educativo, razão da presente investigação, além da breve descrição com informações relevantes a respeito das televisões, como dados de audiência e cobertura.

1. Setor Privado

1.1 TV Globo

Segundo a Pesquisa de Monitoramento de Propriedade de Mídia (INTERVOZES, 2017), a rede Globo é a maior emissora do país com cinco emissoras próprias e 118 filiais e uma cobertura que chega a 98,37 dos municípios brasileiros e conta com uma audiência de 36.9 %, fazendo-a líder do mercado brasileiro. Sua primeira emissora foi inaugurada em 26 de

abril de 1965. A TV Globo, pioneira na veiculação do Telecurso, ao longo dos anos vem apresentando programas socioeducativos em sua grade.

Em 20 de outubro de 1984, foi lançado o Programa “Globo Ciência”, com temática inicial em ciência e tecnologia, mas também explorou questões sobre saúde, energia e produção de alimentos. Em 1990, o surgimento do “Globo Ecologia” esteve direcionado para educação ambiental e consciência ecológica. Naquele mesmo ano, a emissora disponibilizou espaços na programação para trazer o “Globo Educação”, vindo a ser efetivamente um programa em 2009. O Globo Universidade, criado em abril de 2008, foi uma porta aberta para “reportagens sobre ensino, pesquisa e projetos de extensão nas áreas de ciências exatas, humanas e biológicas” (MEMÓRIA GLOBO). Por fim, o programa “Ação”, com estreia em 11 de dezembro de 1999, trazia entrevistas em projetos sociais e educativos pelo país.

Todos esses projetos foram unificados em 3 de setembro de 2011, dando início ao “Globo Cidadania”, também exibido nas manhãs de sábado. Portanto, a missão do programa era tocar nas temáticas antes levantadas separadamente pelos programas anteriores, por isso tratava sobre tecnologia, educação, meio ambiente e projetos sociais. O título “Globo Cidadania” foi referido até 2 de agosto de 2014, sendo renomeado para “Como será?”, com estreia em 9 de agosto de 2014, inicialmente com exibição das 6h às 8h, mudando em abril de 2015 para 7h às 9h, todos os sábados. Porém, após cinco anos no ar, o programa foi cancelado em 2 de dezembro de 2019. Com a ocasião da pandemia do Coronavírus (COVID-19), desde março de 2020 estão sendo exibidas reprises do programa no horário de 5h5 às 5h50, também aos sábados, sendo o único programa identificado como educativo presente na grade atual de programação da emissora:

Tabela 1: Programas Educativos da TV Globo

TV GLOBO		
Programa	Dia e horário de exibição	Temática Específica
Como Será?	Apenas reprises de programas já gravados, sempre aos sábados, às 05h 05.	Reportagens sobre cidadania, educação, ecologia, trabalho e inovação.

Assim, verificou-se que no período da pesquisa a rede Globo não produzia programas especificamente educativos, apenas tem reexibido as edições anteriores de “Como Será?”. O programa traz temáticas variadas, mas pode ser identificado no eixo de “Ciência e Tecnologia” porque aborda mais conteúdos a respeito do conhecimento científico, meio ambiente e desenvolvimento tecnológico.

1.2 Sistema Brasileiro de Televisão (SBT)

O SBT, pertencente ao Grupo Silvio Santos/Família Abravanel, nasceu em agosto de 1981 e conta hoje com 114 afiliadas totalizando 14.9% de audiência. É a atual vice-líder de audiência e disputa essa posição com a Record TV que pontua 14.7% (INTERVOZES, 2017). A programação da emissora é composta por programas infantis, telenovelas, programas de variedades e telejornalismo. Em toda sua grade de programação não foi constatado nenhum programa que se enquadrasse nas características de educativo que a metodologia deste artigo pressupõe.

2. Setor Público

2.1 TV Brasil

Como principal representante da TV Pública do país, a TV Brasil foi criada em 2 de dezembro de 2007, a partir da criação da Empresa Brasil de Comunicação (EBC)⁶, em conformidade com o princípio constitucional de complementariedade entre os sistemas privado, público e estatal (Art. 223, CF). O Canal possui 0.8% de audiência nacional. A emissora “se tornou referência para a exibição da produção audiovisual independente do país, destinando 20% da grade para este tipo de programação” (INTERVOZES, 2017). A TV Brasil⁷ alcança mais de 21 estados por meio das retransmissoras e afiliadas nas regiões e estados.

Com relação a presença de programas educativos, durante o período de verificação foram identificadas nove programações, são elas:

Tabela 2: Programas Educativos da TV Brasil

TV BRASIL		
Programa	Dia e horário de exibição	Descrição sobre a temática específica
Cai no vestibular	Segunda a sábado, às 7h	O Cai no Vestibular é uma atração diária que ensina matérias e dá dicas de preparação para estudantes dos ensinos Médio e Fundamental 2, ajudando na preparação para o Enem e vestibulares.

⁶ A EBC também é responsável pela Agência Brasil, Radioagência Nacional, TV Brasil Internacional, Rádios MEC AM e FM e Rádios Nacional do Rio de Janeiro, Nacional AM e FM de Brasília, Nacional da Amazônia e Nacional do Alto Solimões.

⁷ Recentemente, em 9 de abril de 2019, por meio da Portaria- Presidente nº 216, a TV NBR (emissora estatal) foi fundida com a TV Brasil (emissora pública). Essa decisão representa a incompreensão do princípio da complementariedade e põe em risco o papel da emissora pública (RÊGO; SILVA, 2019).

Ciência é Tudo	Sábados, às 8h30.	O Ciência é Tudo chega como novidade da grade de programação da TV Brasil em 2020. Uma parceria com o Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), o programa educativo traz a cada episódio informações sobre a história da ciência, invenções do ser humano, curiosidades e reflexões sobre o impacto da ciência e da tecnologia na nossa vida diária e as novidades a respeito de investimentos e de políticas públicas da área.
Conexão Ciência	Sábados, às 6h30	O programa de entrevistas, que tem a duração de 26 minutos, recebe especialistas que discutem o desenvolvimento científico nas áreas agropecuária, de pesquisa, meio ambiente e tecnologia.
Conhecendo Museus	Segunda a sexta, às 5h30 e 7h15.	Com uma narrativa inovadora, a série conta a história de 52 acervos e revela detalhes da vida de personagens singulares e notórios, mostra objetos, obras de artes e documentos que fazem parte da memória brasileira. Cada episódio retrata um museu.
Futurando	Sábados, às 8h.	A atração discute ciência, meio ambiente e tecnologia e apresenta, a cada semana, projetos inovadores, com imagens de alta qualidade, em uma linguagem que todo mundo entende.
Praticarte	Sextas-feiras, às 6h30.	Praticarte apresenta videoaulas para pessoas que estão querendo se iniciar em atividades artísticas, como desenho e violão.
Segredos do crescimento humano	Sextas-feiras, às 20h30	Embalados com histórias de resiliência e reinvenção humana, Segredos do Crescimento Humano revela como os seres humanos crescem, de crianças para adultos. Para os seres humanos, o processo de crescimento é o mais dramático no reino animal. Somos a única espécie que precisa de uma "idade adolescente" para acomodar as mudanças extremas que ocorrem em nossos corpos e cérebros. Nesse documentário, pessoas ilustram como amadurecemos, desde a menina de cinco anos cujas habilidades verbais salvou a vida de sua mãe em uma ligação para os serviços de emergência, até a mulher de 100 anos cuja prática de ioga a mantém jovem.
Terra, o poder do planeta	Quintas-feiras, às 20h30; Sextas-feiras, às 00h30; e Sábados, às 14h.	Utilizando imagens inéditas, “Terra, o Poder do Planeta” examina as grandes forças que moldam a Terra, como os vulcões, os oceanos, a atmosfera e o gelo, e explora o papel fundamental dessas forças na história e equilíbrio do planeta.
Viver Ciência	Terças-feiras, às 6h30.	O Viver Ciência é resultado de Projeto de Extensão da Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação (PRPI) em parceria com a Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PRPG) da UFG e visa aproximar o conhecimento científico da vida cotidiana por meio de entrevistas com pesquisadores sobre estudos desenvolvidos na UFG e o impacto destes na sociedade.

Como apontado na tabela, alguns programas estão presentes quase que diariamente na grade, como o “Cai no Vestibular” (segunda a sábado) e “Conhecendo Museus” (segunda a sexta). A maior parte dos outros aparecem uma vez por semana. É o caso de: “Conexão Ciência”, “Ciência é Tudo”, “Futurando”, “Praticarte”, “Segredos do Conhecimento Humano”

e “Viver Ciência”. Aos domingos, no entanto, não foram identificados programas educativos segundo os termos deste artigo⁸.

Com relação às áreas temáticas, temos: a) no formato teleaula: “Cai no Vestibular” e “Praticarte” (este último também traz temática sobre Arte e Cultura, mas como se trata de videoaulas está enquadrado neste eixo); b) Ciência e Tecnologia: “Ciência é tudo”, “Conexão Ciência”, “Futurando”, “Segredos do Crescimento”, “Terra, o poder do planeta” e “Viver Ciência”; e, por fim, c) Historiografia: “Conhecendo Museus”. Não há programas identificados dentro do eixo “Linguagem e Literatura”.

2.2 TV Cultura

A TV Cultura é a televisão pública sediada em São Paulo, inicialmente inaugurada pelos Diários Associados de Assis Chateaubriand em 1960, como uma emissora privada. O Novo Código Brasileiro de Telecomunicações proibia que as redes nacionais obtivessem mais de 10 emissoras. Por isso e pela crise financeira que os Diários Associados enfrentavam, venderam a segunda emissora paulista, a TV Cultura, para o Governo de São Paulo (FUNDAÇÃO PADRE ANCHIETA, 2019). Como emissora pública, a TV Cultura foi relançada em 15 de junho de 1969, pela Fundação Padre Anchieta, completando, em 2019, seus 50 anos.

Em 2015, uma pesquisa realizada pelo Instituto Populus em 14 países (Alemanha, Austrália, Brasil, Dinamarca, Emirados Árabes Unidos, Espanha, Estados Unidos, França, Holanda, Itália, Japão, Portugal, Reino Unido e Suécia)⁹ apontou que a TV Cultura é o segundo canal de maior qualidade no mundo, ficando atrás apenas da BBC, de Londres. Atualmente, a TV Cultura está presente em 26 estados e no Distrito Federal, alcançando 2.220 municípios e atingindo 150 milhões de brasileiros (FUNDAÇÃO PADRE ANCHIETA, 2019).

Como projeto inicial, a TV Cultura buscou enfatizar na programação educativa em duas vertentes: “a escolar, que visava complementar a educação formal, e a cultural, que abrangia não apenas as manifestações eruditas da arte e do conhecimento, mas também elementos da cultura popular e do dia a dia dos telespectadores” (FUNDAÇÃO PADRE ANCHIETA, 2019, p. 53). Assim, a grade preenchia quatro horas diárias com programas educativos, das

⁸ A programação do referido dia é composta por shows, Santa Missa, programação infantil e programas de variedades.

⁹ Na mesma pesquisa, a próxima emissora de Tv brasileira a aparecer é a TV Globo na 28ª posição, seguida da Tv Brasil em 32º, a Bandeirantes em 35º, a Record TV em 39º e o SBT em 40º. Ver em: <<https://f5.folha.uol.com.br/televisao/2014/01/1405187-tv-cultura-e-o-segundo-canal-de-maior-qualidade-do-mundo-globo-e-28-aponta-pesquisa.shtml>>.

19h30 às 23h30. Atualmente, de acordo com a apuração da presente pesquisa, a TV Cultura tem exibido 27 programas educativos, a conhecer:

Tabela 3: Programas Educativos da TV Cultura

TV CULTURA		
Programas	Dia e horário de exibição	Descrição sobre a temática específica
A Arte de ver	Sextas-feiras, às 5h.	O programa mostra a arte de admirar e compreender a pintura e suas técnicas.
Antigas cidades invisíveis – série BBC	Sábados, às 22h20.	Historiadores e arqueólogos se aprofundam nas profundezas das cidades mais antigas do mundo para explorar espaços secretos e revelar tesouros escondidos.
Arte e Matemática	Sábado (18/07), às 4h30.	A Univesp TV resgata o programa produzido em 2001 pela TV Cultura e TV Escola/MEC. A série mostra as relações entre a Matemática e a Arte, nos mais variados meios de expressão.
As coisas que você precisa saber	Sextas-feiras, às 20h45.	Série produzida pela BBC que aborda as ideias científicas inseridas no cotidiano*
Cabaret Literário	Terça (21/07), às 03h30.	Gravado em um cenário que remete a um cabaré, o programa apresenta diversas interpretações de poemas produzidos por autores brasileiros.
Cinematógrafo	Sextas-feiras, às 20h15.	Cinematógrafo é um espaço para a sétima arte na tela da TV Cultura, apresentando pontos de vista de críticos e especialistas, além de dicas e curiosidades.
Café Filosófico	Domingos, às 19h05.	O Café Filosófico é uma parceria entre o Instituto CPFL e a TV Cultura, cujo objetivo é compartilhar as ideias de grandes pensadoras e pensadores contemporâneos.
Café Filosófico Expresso	Terças-feiras, às 23h05.	Um encontro entre duas pessoas que se deslocam em uma metrópole. E dialogam sobre o mundo. E tomam café. Ou chá. Ou cachaça. Uma bebida curta. Expresso é uma série do Café Filosófico CPFL, programa de TV produzido pelo Instituto CPFL e exibido na TV Cultura. Cada episódio do Expresso tem cerca de 25 minutos. Classificação etária: 16 anos.
Cientistas brasileiros entre os melhores	Quintas-feiras, às 23h50.	Episódios que tratam sobre cientistas brasileiros e suas pesquisas. *
Cultura cidadania	Sábados, às 5h35.	O programa é dividido em faixas, que exploram questões de interesse do cidadão brasileiro. O Conexão Eleitoral traz as principais decisões e ações do TSE e dos TREs, tira dúvidas do eleitor e apresenta curiosidades sobre a Justiça Eleitoral. Já o Via Legal discute temas como saúde, moradia, previdência social, meio ambiente e cidadania. Por fim, o Jornada, produzido pelo Tribunal Superior do Trabalho, busca as melhores práticas e ações que aperfeiçoam os serviços prestados ao cidadão que procura a Justiça do Trabalho.

Educação Brasileira	Quartas-feiras, às 5h.	O programa recebe especialistas para falar sobre educação brasileira: a avaliação do corpo docente das escolas públicas e particulares, o futuro do Brasil e o acesso ao conhecimento em periferias e tribos indígenas são alguns dos temas em pauta.
Entrelinhas	Sextas-feiras, às 4h30.	Entrelinhas é dedicado aos livros e à literatura. Teve a apresentação de Paula Picarelli e contou com a participação de Marcelo Coelho, Manuel da Costa Pinto, Joca Reiners Terron e Veronica Stigger.
Especial Cultura e Meio Ambiente	Sábado (18/07), às 7h. Domingo (19/07), às 3h15 e 5h35.	A TV Cultura, em parceria com a Television Trust For The Environment, lança uma série de quatro episódios sobre o meio ambiente no mundo. Os documentários são de denúncia dos impactos da atividade humana no ecossistema planetário.
Futurando	Quinta-feira, às 19h45. Sábado, às 20h15.	O programa de ciência, meio ambiente e tecnologia da Deutsche Welle mostra, a cada semana, projetos inovadores, apresentados com imagens de alta qualidade e uma linguagem acessível. Da pesquisa espacial às inovações da medicina, das mudanças do clima aos esforços para transformar nossas cidades e criar metrópoles sustentáveis.
Grandes Cursos Cultura na TV	Domingos: às 04h45.	Este programa tem por objetivo aproximar o telespectador de assuntos restritos aos meios acadêmicos. Os temas propostos pertencem aos mais variados campos do conhecimento e são ministrados por representantes das respectivas áreas no Brasil e no exterior.
História da Arte no Brasil	Quintas-feiras, 5h. (no dia 23/07 não houve exibição)	A série retrata os principais momentos e movimentos da arte brasileira, como barroco, modernismo, entre outros.
Inglês com Música	De segunda a sexta, às 5h30.	Com a parceria entre a Univesp TV, o Centro Paula Souza e a Secretaria de Educação do Estado de SP, o Inglês com Música tem por objetivo incentivar o aprendizado da língua inglesa de uma forma descontraída, por meio de letras de músicas e jogos entre equipes formadas por estudantes.
Investigadores da História	Segundas-feiras, às 03h20.	Série investigativa sobre casos passados na história do Brasil.*
Letra Livre	Terças-feiras, às 4h30.	O programa promove encontros com escritores consagrados, sempre de universos literários diferentes, para confrontar suas ideias e expor opiniões sobre temas variados.
Mackenzie em movimento	Sábados, às 10h15.	Com exibições semanais de 15 minutos de duração, o programa traz matérias feitas por alunos do curso de Jornalismo da Universidade Presbiteriana Mackenzie, que abordam assuntos importantes do dia a dia, como ciências, cultura, esportes e profissões.
Mundo Museu	Sábados, às 10h30 e 20h45. Domingos, às 10h30.	A série Mundo Museu, com narração do ator Milton Gonçalves, mostra curiosidades por trás dos museus mais famosos do mundo. Serão apresentadas obras expostas e histórias de grandes instituições, como Louvre, MoMa, Guggenheim, Instituto Inhotim, Van Gogh, Museu da Língua Portuguesa, entre outros.

Nossa Língua	Sábado (18/07), às 5h.	Com uma linguagem ágil e dinâmica, o programa se destina a estudantes de todos os níveis, professores, curiosos e todos aqueles que desejam refletir sobre as mais variadas questões linguísticas. Sob o comando e com a competência do professor Eduardo Calbucci.
Planeta Terra	Domingo (19/07), às 17h. Terças-feiras: 20h20.	Planeta Terra fala sobre as curiosidades e mistérios do meio ambiente e das civilizações em documentários produzidos por renomadas emissoras estrangeiras como a BBC e NHK e produtoras da Holanda, Suécia, Dinamarca e Inglaterra.
Saúde Brasil	Terça a sábado, às 3h. Domingo, às 06h40.	Saúde Brasil é uma série de documentários educativos voltados para a área de saúde, em especial à prevenção. Além de orientação básica, o programa desmistifica preconceitos e mitos que envolvem várias doenças.
Super ideias	Sábado (18/07), às 19h20.	Série que conta histórias incríveis de sorte, coragem e gênio por trás das invenções e inventores que moldaram nosso mundo. Invenções que começam como apenas a partícula de uma ideia rabiscada em um guardanapo, um súbito vislumbre do futuro - a primeira escova de dentes, tênis, dinamite, o carrinho de bebê dobrável - e passou a mudar a maneira como vivemos, transformando muitos de seus fabricantes em milionários. A inovação não precisa vir com um jaleco: avanços revolucionários feitos em mesas de cozinha e bancadas de trabalho em todo o mundo: histórias fascinantes e surpreendentes de genialidade, determinação e sucesso que fizeram milhões para alguns e literalmente mudaram o mundo
Tá certo?	Sábados, às 17h. Segundas-feiras, às 19h45.	Ao lado do apresentador Warley Santana, bonecos com diferentes personalidades disputam um game show bem-humorado. A cada episódio, três competidores são desafiados a responder questões que variam entre temas de Tecnologia, Futuro, Gente e Natureza.
Terra dois	Sextas-feiras, às 23h30.	Unindo dramaturgia e reflexão, a atriz Bete Coelho e o psicanalista Jorge Forbes discutem temas e inquietações do mundo pós-moderno, como as novas relações de afeto, das profissões e do mundo digital.

* Descrição elaborada pela autora.

A programação educativa da TV Cultura é bastante diversificada, a maioria sendo exibida durante o início da manhã ou à noite. A citar por área temática, tem-se: (a) Teleaulas: “Arte e Matemática” e “Grandes Cursos Cultura na TV”; b) Ciência e Tecnologia: “As coisas que você precisa saber”, “Cientistas brasileiros entre os melhores”, “Especial Cultura e Meio Ambiente”, “Futurando”, “Mackenzie em Movimento”, “Planeta Terra”, “Saúde Brasil”, “Super Ideias” e “Tá certo?”; c) Historiografia: “Antigas Cidades invisíveis”, “História da Arte no Brasil”, “Investigadores da História” e “Mundo Museu”; d) Arte e Cultura: “A arte de ver”, “Cinematógrafo”, “Cultura e Cidadania”, “Inglês com Música” e “Terra dois”; e) Linguagem e Literatura: “Cabaret Literário”, “Café Filosófico”, “Café Filosófico Expresso”, “Entrelinhas”, “Letra Livre” e “Nossa Língua”. O Programa “Educação Brasileira” é um caso à parte, sem enquadramento nos eixos anteriores. Isto

porque identificou-se como programa de debate sobre a educação e formação de professores, o único com esta especificidade entre as quatro emissoras observadas nesta pesquisa.

No site da emissora ainda constam a presença dos Telecursos: Novo Telecurso Ensino Fundamental, Ensino Médio e Profissionalizante, mas não foram identificadas suas exibições no período de observação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar sobre programação educativa nos meios de comunicação é defender um espaço para a educação como resistência. Isso significa ver a radiodifusão com o potencial de oferecer um espaço aberto e amplo para educação. Essa perspectiva amplia a compreensão de que os conteúdos veiculados podem alcançar diferentes e maiores públicos. Por isso, o artigo evidenciou que a televisão pode e deve assumir seu papel educativo, exercício este que deve ser vivenciado tanto em emissoras públicas ou privadas, pois esta é uma responsabilidade de todos os veículos de radiodifusão brasileira, assim como determina a Constituição Federal (Art. 221).

Com relação aos resultados da pesquisa que verificou a presença de conteúdos educativos em emissoras privadas e públicas, há pontos de reflexão que merecem destaque:

- i) A rede privada pouco apresentou programação educativa durante os dias de análise. Apenas a Rede Globo exibiu a reprise do programa “Como Será?” enquanto no SBT não foram identificados programas de caráter educativo dentro do padrão metodológico da presente pesquisa. Esse resultado registra a problemática já presente na comunicação brasileira da ausência de regulamentação sobre a obrigatoriedade de preenchimento da grade de programação com conteúdos educativos e culturais. Esse problema acaba afetando o público porque a rede privada ainda é a de maior audiência no Brasil, portanto a que alcança mais pessoas, mas deixando de oferecer a elas esse tipo de temática mais específica.
- ii) As duas emissoras públicas, por outro lado, apresentaram significativa presença de conteúdos voltados à educação, principalmente a TV Cultura que apresentou 27 programas na grade atual dedicados a temas educativos, o triplo da TV Brasil.
- iii) Outra observação que merece destaque se refere ao horário de exibição dos programas, muitos sendo apresentados durante a madrugada ou ao amanhecer. Defende-se que deva existir programação nestes horários pois há público

específico para essa faixa, mas questiona-se a ausência de programas ao longo da manhã ou à tarde, por exemplo. Se buscarmos programas na faixa de horário entre 7h da manhã e 17h encontraremos poucos, especialmente se observarmos de segunda a sexta. Na TV Brasil, três programas se encaixam nesta exceção de horário: “Conhecendo Museus”, de segunda a sexta, às 7h15, “Futurando”, às 8h, e “Terra, o poder do planeta”, às 14h, ambos aos sábados. Na Tv Cultura podemos citar cinco casos, mas desta vez todos aos fins de semana: “Especial Cultura e Meio Ambiente”, às 7h, “Mackenzie em Movimento”, às 10h15, “Mundo Museu” às 10h30, “Tá Certo”, às 17h, todos aos sábados e, por fim, Planeta Terra, aos domingos, às 17h

- iv) Outra observação se refere aos eixos temáticos. A maior predominância está no eixo “Ciência e Tecnologia”. Tanto a Globo (1), como a TV Brasil (6) e Tv Cultura (9) apresentaram programas que se encaixam nessa temática mais específica. No entanto, chamamos atenção para o eixo “Linguagem e Literatura” presente apenas na TV Cultura. É necessário, portanto, destacar a relevância e necessidade desse tema ser inserido na programação das emissoras de televisão brasileiras. Aqui se trata também de esclarecer que não estamos presos à perspectiva de grandes quantidades de programas educativos ofertados na grade, mas de programas que contemplem as diversidades temáticas.

Tais reflexões levantadas com maior ênfase no artigo, enfim, referem-se ao direito dos cidadãos em receber conteúdos educativos, com ampla oferta temática e em horários inclusivos. É preciso evidenciar também que além da relação TV e telespectador, estes conteúdos televisivos podem ser utilizados, inclusive, como material didático em aulas presenciais.

REFERÊNCIAS

ARGOLLO, R. V; BARRETO, B. V. B. O processo de aprendizagem dialógico em uma TV Universitária. In: NAGAMINI, E. (org). **Processos educativos na interface Comunicação e Educação**. Bahia: Editus, 2016. P. 47-66.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acessado em 06 de junho de 2020.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acessado em 06 de junho de 2020.

CARNEIRO, V. L. Q. **Programas educativos na TV.** Comunicação & Educação, SÃO PAULO, v. 15, p. 29-34, 1999.

CONFECOM, Conferência Nacional de Comunicação. **Caderno da 1ª Conferência Nacional de Comunicação. 2010.** Disponível em: <<http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-econteudos-deapoio/publicacoes/comunicacao/caderno-propostas-1a-confecom>>. Acesso em 04 de junho de 2020.

EMERIM, Cárilda. A análise da narrativa televisiva: do programa ao texto. In: SOSTER, Demétrio de Azevedo; PICCININ, Fabiana (orgs.). **Narrativas comunicacionais complexificadas.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2012.

HABERMAS, J. **Direito e democracia: entre facticidade e norma.** 4. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

FUNDAÇÃO PADRE ANCHIETA. **50 anos da TV Cultura.** 2019. Disponível em: <https://tvcultura.com.br/upload/tvcultura/acontece/20190614171241_50-anos-tv-cultura-interativo.pdf>. Acessado em: 12 de julho de 2020.

INTERVOZES. **Marco Regulatório do Sistema de Mídia Brasileiro.** 2017. Disponível em: <<http://brazil.mom-rsf.org/br/>>. Acessado em 09 de junho de 2020.

KOÇOUSKI, M. Comunicação pública: construindo um conceito. In: MATOS, H. (org.). **Comunicação Pública: interlocuções, interlocutores e perspectivas.** São Paulo: ECA/USP, 2012. P. 71-96.

LIMA, Venício. **Regulação das comunicações: história, poder e direitos.** São Paulo: Paulus, 2011.

MATOS, H. Comunicação Pública, esfera pública e capital social. In: Duarte, Jorge (Org.). **Comunicação Pública: estado, mercado, sociedade e interesse público.** São Paulo: Atlas, 2012.

MEMÓRIA GLOBO. **Como será?** Disponível em: <<https://memoriaglobo.globo.com/jornalismo/jornalismo-e-telejornais/como-sera/>>. Acessado em 28 de junho de 2020.

_____. **Globo Ciência.** Disponível em: <<https://memoriaglobo.globo.com/jornalismo/jornalismo-e-telejornais/globo-ciencia/>>. Acessado em 28 de junho de 2020.

_____. **Globo Ecologia.** Disponível em: <<https://memoriaglobo.globo.com/jornalismo/jornalismo-e-telejornais/globo-ecologia/>>. Acessado em 28 de junho de 2020.

_____. **Globo Educação.** Disponível em: <<https://memoriaglobo.globo.com/jornalismo/jornalismo-e-telejornais/globo-educacao/>>. Acessado em 28 de junho de 2020.

_____. **Globo Universidade.** <<https://memoriaglobo.globo.com/jornalismo/jornalismo-e-telejornais/globo-universidade/>>. Acessado em 28 de junho de 2020.

_____. **Ação.** Disponível em: <<https://memoriaglobo.globo.com/jornalismo/jornalismo-e-telejornais/acao/>>. Acessado em 28 de junho de 2020.

PEIXOTO, F; PRIOLLI, G. **A televisão universitária no Brasil. Os meios de Comunicação nas Instituições Universitárias da América Latina e Caribe.** UNESCO/ IESALC, 2004.

PILETTI, C. **Didática geral.** São Paulo: Editora Ática, 2004.

RÊGO, M. G. S; SILVA, A. R. M. **A postura inconstitucional do setor de comunicação brasileiro: O caso Empresa Brasil de Comunicação.** Revista Vozes e Diálogo, Itajaí, v.18, n. 01, jan/jun, 2019. P. 33-46.

SILVA, R. M. **A trajetória do Programa Telecurso e o monopólio das Organizações Globo no âmbito do tele-ensino no Brasil.** Revista Intermeio (UFMS), v. 19, p. 154-179, 2013.

SODRÉ, Muniz. **Televisão pública e democracia.** 2008. Disponível em: <http://www.observatoriodaimprensa.com.br/monitor-da-imprensa/televisao_publica_e_democracia/>. Acessado em 14 de setembro de 2018.

VELOSO, A. M. C. **Gênero, Poder e Resistência: as mulheres nas indústrias culturais em 11 países.** Tese (Doutorado em Comunicação) – Universidade Federal de Pernambuco, 2013.

ZÉMOR, P. (2009). As formas de comunicação pública. In: Duarte, J. (Org.). **Comunicação pública: Estado, mercado, sociedade e interesse público.** São Paulo: Atlas, 2012.

A PSICOPEDAGOGIA COMO UM ELEMENTO ESSENCIAL NO ÂMBITO ESCOLAR E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA EFETIVAÇÃO DA INCLUSÃO SOCIAL

Sandra Jesus de Mélo Tavares Soares¹

Ricardo José Andrade Silva²

RESUMO

O presente estudo busca apresentar, com base em pesquisas bibliográficas, o conceito da inclusão social em seus diferentes contextos, com destaque à educação cenário de atuação do psicopedagogo que possibilita a efetivação da aprendizagem e as mesmas oportunidades às crianças que apresentam algum tipo de deficiência, limitação, transtorno ou distúrbio de aprendizagem. Pelos conceitos, estudos e afirmações encontradas na pesquisa, dentre os autores consultados e devidamente citados nesse trabalho, destacam-se como referencial teórico-metodológico: Bossa; Silva, França e Pagliuca; Vimieiro e Maia. Além dos autores, foram consultadas, ainda, diversas normas, leis, decretos e regulamentações sobre a educação, no aspecto de inclusão social. É possível reconhecer que a psicopedagogia pode ser considerada como um elemento essencial no âmbito escolar que contribui para o processo da inclusão social. Vê-se a importância da família e do neuropsicopedagogo na prática da inclusão tanto no âmbito social quanto no educacional e o quanto todas as ações influenciam nos demais educandos vistos como sem deficiência possibilitando possíveis práticas humanizadoras.

Palavras chave: Inclusão Social, Educação, Psicopedagogia.

INTRODUÇÃO

Dentre as grandes mudanças ocorridas no século 20, a consciência da cidadania e a ampliação dos direitos humanos se destacam, por terem sido responsáveis por grandes mudanças sociais.

¹ Mestra em Docência Universitária pela Universidad Tecnologica Nacional (UTN), Facultad Regional Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina. Bacharel em Direito e Licenciada em Letras e Pedagogia; Professora. E-mail: sjstavares@yahoo.com.br;

² Mestre em Docência Universitária pela Universidad Tecnologica Nacional (UTN), Facultad Regional Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina. Bacharel em Direito e Licenciado em Letras e Pedagogia; Professor. E-mail: belricardo@hotmail.com.br.

Uma das questões que, sem dúvida, merece destaque é a inclusão social, pois, se por grande período da história da humanidade a exclusão e a segregação de determinados indivíduos ou grupos foram uma realidade aceita e apoiada, com as mudanças ocorridas a partir do século XVIII, tais como a revolução francesa, cujo documento norteador foi a “Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão”, a revolução industrial e a abolição da escravidão, a ideologia da inclusão começa a ganhar força e destaque, sendo considerado, na atualidade, elemento essencial na orientação para elaboração de políticas e leis na criação de programas e serviços voltados à inclusão.

De acordo com Passerino e Montardo (2007):

Considera-se inclusão, o processo estabelecido dentro de uma sociedade mais ampla, que busca satisfazer necessidades relacionadas com qualidade de vida, desenvolvimento humano, autonomia de renda e equidade de oportunidades e direitos para os indivíduos e grupos sociais que, em alguma etapa das suas vidas, se encontram em situação de desvantagem com relação a outros membros da sociedade. (PASSERINO; MONTARDO, 2007, p.5)

A inclusão social abrange diferentes elementos e questões, sendo relacionada a todas as pessoas que não têm as mesmas oportunidades dentro da sociedade, quer seja pela condição financeira, raça, cor, idade, cultura, ou, ainda pelas limitações físicas, mentais, visual, auditiva, motora ou de ordem cognitiva que dificultam a aprendizagem, tais como o TDAH – Transtorno Déficit de Atenção / Hiperatividade.

De acordo com Schelive e Bordin (2017)

[] no fazer pedagógico, diante do aluno com dificuldades de aprendizagem, se faz necessário o acompanhamento e as devidas avaliações por professores e outros profissionais da educação no âmbito escolar para que o encaminhamento seja o mais preciso possível, no sentido de proporcionar ao aluno as melhores condições no seu processo ensino aprendizagem. (SCHELIVE; BORDIN, 2017, p.14720)

Considerando que a escola deve garantir que os indivíduos, independentemente de suas condições sociais ou biológicas, tenham a oportunidade de serem inseridos, não só no mercado de trabalho, mas, na sociedade como um todo, conforme determina a Constituição Brasileira de 1988 e a própria legislação educacional, o presente estudo tem como objetivo geral relatar como a psicopedagogia pode ser considerada como um elemento essencial na educação que contribui para efetivação da inclusão social.

O Psicopedagogo é o profissional que auxilia na identificação e resolução dos problemas no processo de aprender. O Psicopedagogo está capacitado a lidar com as dificuldades de aprendizagem, um dos fatores que leva à multirrepetência e à evasão escolar, conduzindo à marginalização social. Esse profissional detém um corpo de conhecimentos científicos, oriundos da articulação de várias áreas, aliado a uma prática clínica e/ou institucional que considera a multiplicidade de fatores que interferem na aprendizagem.

Poderão exercer a profissão do Psicopedagogo no Brasil os portadores de certificado de conclusão de curso de especialização em Psicopedagogia em nível de Pós-graduação, expedido por escolas ou instituições devidamente autorizadas ou credenciadas nos termos de legislação pertinente. (SCOZ e col.,1998 apud BOSSA, 2000)

Comumente, a Constituição Federal Brasileira de 1988 apresenta em seu bojo a obrigatoriedade do direito ao acesso à educação para todos sem discriminação, respeitando as diferenças, reza em seu artigo 205:

[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1998)

Para identificar como a atuação do psicopedagogo no ambiente escolar contribui para o processo de inclusão social, foi realizada inicialmente uma pesquisa sobre a evolução do conceito da inclusão social, o reconhecimento dos direitos dos indivíduos que apresentam limitações físicas ou mentais, as diretrizes educacionais para a efetivação da inclusão social desses indivíduos para, enfim, chegar ao reconhecimento da importância da atuação do pedagogo.

Em termos de organização de ideias, o presente estudo se apresenta a partir de uma introdução seguido de três tópicos, onde o primeiro traz um breve histórico sobre a inclusão social; o segundo versa sobre os diferentes contextos da inclusão e o terceiro traz os principais conceitos sobre a psicopedagogia e seus benefícios para o processo de aprendizagem e inclusão social dos alunos que possuem alguma deficiência ou limitação de aprendizagem.

Sendo imprescindível para se alcançar o objetivo geral, traçar os objetivos específicos: discutir sobre metodologias pedagógicas específicas e direcionadas aos alunos com deficiência ou limitação de aprendizagem; despertar o interesse nos docentes em participar de cursos de formação adequados para melhorar o desempenho e atendimento aos alunos especiais e relatar sobre a importância da contribuição do psicopedagogo e do neuropsicopedagogo. Que para tanto, se faz necessárias análises e discussões focando a importância da psicopedagogia e da neuropsicopedagogia como áreas essenciais na educação que contribuem para efetivação da inclusão social.

Por fim, levar todos os envolvidos no processo a perceberem a prática da inclusão por meio de ações positivas que possibilitam as mesmas chances e oportunidades a todos, independentemente das limitações.

1-BREVE HISTÓRICO SOBRE A INCLUSÃO SOCIAL

Ao longo da História da Humanidade, atitudes de preconceito, abandono, negligência e segregação foram dirigidas às pessoas consideradas em cada época e contexto histórico, como excluídos do convívio e da sociedade, de forma geral.

Todos os que eram considerados “diferentes” ou por possuir determinadas limitações, não tinham seus direitos como cidadãos, reconhecidos. Eram excluídos do trabalho, da educação, da vida social, sendo, muitas vezes, isolados da própria sociedade.

Segundo Silva (2009), a história da humanidade mostra que as sociedades sempre tiveram grandes dificuldades em lidar com a diferença, seja esta física, sensorial ou psíquica. Além disso, as características econômicas, sociais e culturais também contribuíram para a exclusão de muitos indivíduos ou grupos, da sociedade, impedindo, dessa forma, o próprio desenvolvimento humano.

Para Franco e Dias (2005), a relação da sociedade com pessoas que apresentam alguma deficiência, varia de cultura para cultura e refletem crenças, valores e ideologias que, materializadas em práticas sociais, estabelecem modos diferenciados de considerações e relacionamentos entre estas e outras pessoas com ou sem deficiências.

De acordo com Garcia (2011), ao longo da história, as pessoas com deficiência, receberam tratamentos diferentes. Enquanto na História Antiga esses indivíduos eram rejeitados pela sociedade, no período Medieval, a proteção assistencialista e piedosa já se fazia presente.

Para os antigos hebreus a deficiência aparecia como um sinal de impureza (LOPES, 2009, p.24), sendo evidenciada no Levítico, terceiro livro da Bíblia hebraica e do Antigo Testamento cristão:

O homem de qualquer das famílias de tua linhagem que tiver deformidade corporal, não oferecerá pães ao seu Deus, nem se aproximará de seu ministério; se for cego, se coxo, se tiver nariz pequeno ou grande, ou torcido; se tiver pé quebrado ou a mão; se for corcunda (...).

Todo homem da extirpe do sacerdote Arão, que tiver qualquer deformidade (corporal), não se aproximará a oferecer hóstias ao Senhor, nem pães ao seu Deus; comerá, todavia dos pães que se oferecem no santuário, contanto, porém, que não entre do véu para dentro, nem chegue ao altar, porque tem defeito e não deve contaminar meu santuário (Lev. 21:21-23).

Na Idade Média a sociedade, dominada pela religião e pelo divino, considerava que a deficiência decorria da intervenção de forças demoníacas e, nesse sentido, “muitos seres humanos física e mentalmente diferentes – associados à imagem do diabo e a atos de feitiçaria e bruxaria – foram vítimas de perseguições, julgamentos e execuções” (CORREIA, 1997: 13).

Apesar dessa realidade da época, foi nos tempos medievais que surgiram as primeiras atitudes de caridade para com a deficiência, com a fundação de alguns hospícios ou albergues que acolhiam pessoas deficientes e marginalizadas, no entanto, tais atitudes não foram suficientes para que essas pessoas pudessem ter uma oportunidade de melhor qualidade de vida, ou mesmo, viver e serem considerados e incluídos na sociedade (SILVA, 2009).

Foi apenas a partir do início do Século XX que a sociedade começou a se sensibilizar e a se envolver positivamente em relação às pessoas com deficiência. Segundo Leite (2012), aos poucos as políticas de inclusão foram sendo concebidas, influenciada, pelos seguintes fatores: uma filosofia social de valorização da pessoa humana, engajamento da sociedade civil na busca do bem-estar comum motivada pelo progresso técnico e científico e, fundamentalmente, em razão das ações destruidoras ocasionadas pelas Grandes Guerras Mundiais.

Na opinião de Carvalho (2006):

[...] um mundo inclusivo é um mundo no qual todos têm acesso às oportunidades de ser e de estar na sociedade de forma participativa; onde a relação entre o acesso às oportunidades e as características individuais não são marcadas por interesses econômicos ou pela caridade pública. (CARVALHO, 2006, p.111)

A inclusão está fundada na dimensão sociocultural do ser humano, enfatizando as formas de interação, de possibilidades, de apoio às dificuldades e acolhimento das necessidades dessas pessoas, nesse sentido, a inclusão social pode ser considerada como um conjunto de meios e ações que combatem a exclusão aos benefícios da vida em sociedade, provocada pelas diferenças de classe social, educação, idade, deficiência, gênero, preconceito social ou preconceitos raciais. Nesse sentido, a inclusão social está diretamente relacionada ao oferecimento das condições e oportunidades iguais de acesso a bens e serviços a todos, independentemente de sua condição física, mental, econômica, racial, etc.

No Brasil, como esclarecem França e Pagliuca (2009):

[] os primeiros discursos em prol dos direitos das pessoas com deficiência foram enunciados pelos seus pais e parentes, na década de 1960, contrapondo-se ao estado de segregação que lhes era imposto e reclamando o direito à convivência social. Em 1979, ocorreu um movimento por meio de cartas de protesto em colunas de jornais. Em outros países, esse tipo de movimento ganhou tamanha proporção que as necessidades e os interesses das pessoas com deficiência passaram a ser enfocados na mídia, constituindo-se tema de conferências internacionais. Graças ao movimento mundial, conquistou-se a proclamação da Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes; a recomendação da Organização das Nações Unidas (ONU) para que o ano 1981 fosse o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, o Programa Mundial de Ação Relativo às Pessoas com Deficiência; a adoção, pela ONU, da política de Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência e o registro, na Declaração de Salamanca, pela UNESCO, do termo sociedade inclusiva. (FRANÇA; PAGLIUCA, 2009, p.179)

Mas a inclusão social não se restringe às pessoas com deficiência. Como já abordado anteriormente, a inclusão social abrange diferentes contextos, associados às ideias de participação na vida social, trabalhista, educacional, além do reconhecimento dos mesmos direitos e com o recebimento de estruturas e condições para que as pessoas consideradas diferentes, limitadas ou até mesmo excluídas, possam ser incluídas na sociedade. Dentre os indivíduos que se enquadram nessas categorias encontram-se negros, analfabetos, os que não possuem trabalho nem renda, refugiados, imigrantes ilegais os que apresentam alguma deficiência ou limitação física ou mental.

É preciso acrescentar, ainda, os indivíduos que apresentam limitações ou transtornos de aprendizagem, de ordem biológica, relacionados à condição clínica do aluno (problemas de ordem neurológica que justificam o atraso na aquisição dos conteúdos escolares). São exemplos de transtornos de aprendizagem a dislexia (dificuldade de leitura), o transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDA/H), a discalculia (dificuldade com cálculos), a disortografia (dificuldade de visualizar a escrita correta das palavras), a disgrafia (dificuldade parcial de aprender uma língua), dentre outros. (DOMINGOS, 2007).

Segundo Vimieiro e Maia (2011), no século XX, principalmente, no período que compreende os anos de 1960 a 1984, a educação, saúde e trabalho eram tidos como as alternativas da época para a questão da deficiência, possuindo um caráter integrativo. A educação era utilizada para que essas pessoas "se educassem para parecerem normais" e o trabalho seria uma forma de voltarem à produtividade. Por outro lado, nos anos pós-1984, a temática entra na perspectiva do direito, remetendo a um caráter de inclusão.

2-OS DIFERENTES CONTEXTOS DA INCLUSÃO

A ideologia da inclusão social orientou nos últimos 50 anos a elaboração de políticas e leis na criação de programas e serviços voltados ao atendimento das necessidades especiais dos considerados excluídos.

Existem as leis específicas para cada área, como a das cotas de vagas nas universidades, em relação aos negros, e as que tratam da inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho e as que estabelecem critérios especiais para a inclusão no âmbito escolar, das crianças com limitações de aprendizagem e/ou algum tipo de deficiência física ou mental.

No caso específico das pessoas consideradas como deficientes, o direito de serem integradas na sociedade em diversos meios sociais podem ser reconhecidos nas seguintes situações:

- **Acesso ao trabalho:** a inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho está regulamentada pelo artigo 93 da Lei nº 8.213 (Lei de Cotas) e pelo artigo 36 do Decreto nº 3.298/99, que estabelecem um percentual de vagas destinadas às pessoas com deficiência, de acordo com o número de funcionários da empresa.

- **Acesso à habilitação e reabilitação profissional:** as bases legais para as ações de habilitação e reabilitação profissional são amplas e estão inseridas em documentos internacionais e nacionais a exemplo, das Convenções 111 e 159 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), regulamentadas pelos Decretos nº 62.150, de 19 de janeiro de 1968 e nº 129, de 22 de maio de 1991, respectivamente, além, do Parecer nº 17 do CNE/CEB/2001 e do Decreto nº 3.298/99, que preconiza ações no âmbito de programas especiais de prevenção e tratamento adequado das vítimas de acidentes domésticos, de trabalho, de trânsito e outros, para que as pessoas com deficiência compensem a perda ou limitação de uma função e adquiram o nível físico, mental ou social funcional necessário para o acesso ao trabalho.

- **Acesso à cultura, desporto, turismo e lazer:** O artigo 205 da Constituição Federal Brasileira determina que é obrigação dos órgãos e entidades do Poder Público, assegurar às pessoas com deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive os direitos à cultura, desporto, turismo e lazer.

- **Acesso à educação:** A Declaração de Salamanca, uma resolução das Nações Unidas de 1994 que trata dos princípios, política e prática em educação especial e determina os Procedimentos-Padrões das Nações Unidas para a Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, é considerada mundialmente um dos mais importantes documentos que visam a inclusão social.

No Brasil, a Constituição de 1988 instituiu como um dos princípios do ensino, a igualdade de condições, acesso e permanência na escola, elegendo a cidadania e a dignidade da pessoa humana como fundamento da República e, como objetivos fundamentais, a promoção do bem comum sem quaisquer formas de preconceitos ou discriminação.

A inclusão no âmbito educacional está determinada, ainda na Lei No 9.394/96, que trata das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Mas, para que ocorra uma inclusão efetiva das crianças com algum tipo de deficiência ou limitação que cause dificuldades no processo de aprendizagem no ambiente escolar, vários

elementos se tornam necessários, tais como a acessibilidade, recursos e materiais adequados, metodologias pedagógicas específicas e direcionadas, formação de professores adequada e ainda, a contribuição do psicopedagogo e da neuropsicopedagogia, como também, a participação da família em todos os momentos.

3-A PSICOPEDAGOGIA

Os distúrbios ou limitações de aprendizagem são objetos de estudo da psicopedagogia, definida pela Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPp) como uma área de conhecimento e pesquisa de natureza interdisciplinar, voltada para os processos de ensino-aprendizagem, que integram diagnóstico e intervenção, em situações que envolvam esses processos no plano individual, grupal e institucional.

A Psicopedagogia visa, especialmente, ao tratamento das dificuldades de aprendizagem, trabalhando de modo remediativo e/ou preventivo, constituindo um campo amplo, com muitos desafios. Assim, o psicopedagogo, profissional da área, deve buscar formas criativas e inéditas para lidar com as diferentes dificuldades encontradas, pois, na intervenção, o procedimento adotado interfere no processo, que tem como objetivo compreender, explicitar ou corrigir os problemas relacionados à aprendizagem. (CASSIANI, 2009, p.8)

Em outras palavras, é possível afirmar que o psicopedagogo é o profissional que, além dos conhecimentos pedagógicos necessários, possui ainda os conhecimentos de elementos psicológicos que influenciam no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Masini (2003):

A intervenção psicopedagógica pode ser educacional ou clínica. É educacional quando estuda, analisa e propicia condições para que o aprendiz organize e elabore dados e informações, utilizando-os em sua vida. É clínica quando estuda e analisa bloqueios, para que o aprendiz ultrapasse dificuldades e problemas de aprendizagem e possa organizar e elaborar dados e informações, utilizando-os em sua vida. (MASINI, 2003, p.2)

Para Bossa (2000), os psicopedagogos são profissionais preparados para a prevenção, diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem escolar, tendo ainda, como atribuições: colaborar na elaboração do projeto pedagógico, detectar os problemas no processo ensino aprendizagem, orientar professores no encaminhamento de alunos com dificuldades de aprendizagem e realizar avaliações psicopedagógicas.

No caso específico das crianças que apresentam alguma deficiência física ou mental, a contribuição do psicopedagogo no ambiente escolar pode possibilitar melhores resultados quanto à aprendizagem e a condições mais favoráveis a essas crianças, quanto à inclusão social.

Para Stainback e Stainback (2007), a primeira tarefa do psicopedagogo que atua na educação inclusiva é identificar quais alunos necessitam de adaptações para frequentarem o espaço escolar e auxiliar a escola a definir e pôr em prática estas adequações.

Assim como o psicopedagogo, o neuropsicopedagogo também se mostra extremamente necessário no ambiente escolar, para auxílio no processo de atendimento às crianças com alguma deficiência, limitação ou distúrbio de aprendizagem.

A neuropsicopedagogia procura reunir e integrar os estudos do desenvolvimento, das estruturas, das funções e das disfunções do cérebro, ao mesmo tempo, que estuda os processos psicocognitivos responsáveis pela aprendizagem e os processos psicopedagógicos responsáveis pelo ensino (FONSECA, 2014, p. 236)

Tanto a psicopedagogia quanto a neuropsicopedagogia, auxiliam nos processos de desenvolvimento do aluno nos sentidos: Psicomotores, Psíquicos, Linguístico, Motores e Cognitivos, o que contribui diretamente para o processo de inclusão social.

A neuropsicopedagogia tem sua grande contribuição na área da Educação por proporcionar possibilidades para os docentes perceberem os alunos em sua essência por meio da Psicologia, Pedagogia e Neurociência.

A relevância do docente ser formado em Psicopedagogia é extrema, uma vez que, ele poderá ter condições de através de uma avaliação apontar os problemas de aprendizagem e as dificuldades existentes, e em cima disto buscar meios que possam ser utilizados para melhorar tanto a aprendizagem quanto as relações em prol da inclusão. E caso necessário pedir ajuda a alguns profissionais como: neuro, psicólogo e outros, para que em um trabalho realizado em conjunto se possa ter resultados positivos em prol do desenvolvimento do educando. Para Barbosa (2001):

Quando dizemos que a Psicopedagogia se preocupa com o ser completo, que aprende, não podemos esquecer que faz parte da completude deste ser a capacidade de aprender em interação com aquilo ou aquele que ensina; e que a ação de ensinar não é sempre exercida pelo professor, assim como a de aprender não é de responsabilidade somente do aluno.

Mas, é preciso ressaltar que o trabalho do psicopedagogo depende da atuação da escola, ou seja, pelo modo como a escola trata a diversidade, pela sua possibilidade de ser flexível e acolhedora e pela disponibilidade de recursos necessários. Como também, estar aberta às mudanças e trilhar junto com todos os envolvidos caminhos que possibilitem a verdadeira

prática da inclusão social, que para tal, far-se-á necessária a participação da família em todo o processo.

O docente como psicopedagogo deverá ter um elo com a família do aluno procurando despertar o interesse e a obrigação da família para com a melhoria na aprendizagem e no processo da inclusão social do educando, primando pelo diálogo e pela participação efetiva dos pais ou responsáveis em prol de bons resultados.

METODOLOGIA

O desenvolvimento do estudo, dar-se-á por meio de pesquisa bibliográfica, que conforme Gil (2019):

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. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas. (GIL, 2019, p.48).

Sendo necessária fundamentar por meio de tal estudo a importância da psicopedagogia podendo ser considerada como um elemento essencial no âmbito escolar que contribui para o processo da inclusão social, sendo fundamentada através de algumas revisões bibliográficas segundo: (BOSSA, 2000), (SILVA, 2009), (FRANÇA e PAGLIUCA, 2009), (VIMIEIRO e MAIA, 2011), entre outros, diversas normas, leis, decretos e regulamentações sobre a educação, no aspecto de inclusão social.

Por meio deste estudo procura-se através de análises e discussões relatar como a psicopedagogia pode ser considerada como um elemento essencial na educação que contribui para efetivação da inclusão social.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em uma preocupação para se desenvolver uma prática inclusiva no âmbito escolar focando na importância do psicopedagogo e sua contribuição para a efetivação da inclusão social, o estudo em questão por meio de análises e discussões procura viabilizar de forma contínua a ação da inclusão.

Entende-se que priorizar por tal postura implicará de forma positiva em ações de práticas inclusivas tanto no âmbito educacional quanto no social. Assim, analisar e discutir sobre tal postura certamente acarretarão em mudanças futuras.

Espera-se que este estudo venha colaborar para uma efetiva prática inclusiva diariamente levando os docentes a percepção da necessidade de formação em psicopedagogia como elemento primordial para sua docência, percebendo que o mundo urge por mudanças constantes e que como profissional se deve estar aberto a atender às necessidades eminentes. Como também enfatizar a importância da participação da família em todo o processo, que em conjunto com o docente psicopedagogo contribuirá muito na aprendizagem e interação social do educando com deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão social trata-se de algo recente na história da humanidade, sendo que, somente no último século, o reconhecimento da igualdade de direitos e a preocupação com a inclusão de pessoas com limitações, deficiências ou excluídas da sociedade foram impulsionadores de diferentes diretrizes, leis e regulamentos, que abrangem diferentes áreas e contextos.

Somente ao conhecer o quanto a exclusão e a segregação ocorridas ao longo da história foram prejudiciais ao desenvolvimento humano e social é que se pode valorizar e defender a inclusão social.

No âmbito educacional, a inclusão possibilita as mesmas chances e oportunidades a todos, independentemente das limitações, deficiências ou distúrbios de aprendizagem. Sendo que a contribuição do psicopedagogo para a inclusão do aluno no processo educacional ocorre a partir de suas ações, que visam oferecer condições à participação no meio social em que vive, após as avaliações sobre as possibilidades e dificuldades de aprendizagem e a orientação sobre práticas e metodologias pedagógicas necessárias que garantam a aprendizagem e desenvolvimento da criança.

É notório o quanto é importante a formação do docente, principalmente na área de Psicopedagogia e Neuropedagogia, pois tais formações certamente possibilitarão cada vez mais ao surgimento de práticas pedagógicas voltadas a inclusão social e a uma grande melhoria tanto no ensino quanto na aprendizagem.

O docente que tem segurança em suas atribuições pedagógicas e que se envolve de maneira tanto efetiva quanto afetiva, incidirá em ações positivas envolvendo a escola, a família e todos que fazem parte do âmbito educacional. Postura esta, que prima pelo bem, pelo ensino-aprendizagem e pela interação em prol da inclusão social.

Como profissional influente no processo de aprendizagem, de interação e de inclusão o psicopedagogo deve induzir a escola e a todos os envolvidos, juntamente com a família a refletirem sobre as necessidades inerentes à realidade enfrentada em prol dos alunos com deficiência, limitações ou distúrbios de aprendizagem estimulando a prática da inclusão, comumente ao avanço da aprendizagem.

Por meio da postura do docente, das atividades metodológicas aplicadas, do trabalho contínuo de forma que leve a atitudes de inclusão repudiando toda e qualquer prática de exclusão, o aluno com algum tipo de deficiência, limitação ou distúrbio irá avançar em todos os sentidos em sua aprendizagem e em sua relação no meio social.

E quanto aos alunos vistos como não deficientes também serão envolvidos em todo o processo, quer seja por meio de aprendizados de como lidar com determinadas situações, quer seja por meio de interações e relacionamentos, onde o emocional refletirá cada vez mais.

Lições de vida com certeza surgirão e possivelmente influenciarão tanto no âmbito educacional, quanto no âmbito familiar e social de todos que fazem parte do processo de forma direta e indireta.

Assim, vê-se o quanto o psicopedagogo é importante e o quanto ele como docente que se especializa e que procura sempre estar aberto às mudanças e a procura de conhecimentos estando em constante formação, influencia e contribui para a melhoria das relações humanas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA – ABPp. **Código de ética do psicopedagogo** de 2011. Disponível em <http://www.abpp.com.br/documentos_referencias_codigo_etica.html>, acesso em 01 de agosto de 2020.

BARBOSA, L. M. S. **A Psicopedagogia no âmbito da instituição escolar**. Curitiba: Expoente, 2001.

BOSSA, N. A. **Dificuldades de Aprendizagem: o que são, como tratá-las?** Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática.** 2ª ed. Porto Alegre, R.S: Artes Médicas, 2000.

BRASIL. **Constituição Brasileira de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>, acesso em 30 de julho de 2020.

_____. **Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 21 dez. 1999.

BRASIL. **Decreto nº 129, de 22 de maio de 1991.** Promulga a Convenção nº 159, da Organização Internacional do Trabalho - OIT, sobre Reabilitação Profissional e Emprego de Pessoas Deficientes.. D.O.U. de 23.5.1991. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0129.htm>, acesso em 30 de julho de 2020.

_____. **Decreto no 62.150, de 19 de janeiro de 1968.** Promulga a Convenção nº 111 da OIT sobre discriminação em matéria de emprego e profissão. D.O.U. de 20.1.1968. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto/1950-1969/D62150.htm>, acesso em 30 de julho de 2020.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. D.O.U. de 23.12.1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>, acesso em 29 de julho de 2020.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB 17/2001.** Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. D.O.U. de 17 de agosto de 2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf>, acesso em 30 de julho de 2020.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem.** 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

CASSIANI, Simone. **A psicopedagogia no contexto escolar: um estudo em grupos de apoio.** Dissertação (mestrado) apresentada à Universidade Estadual de Campinas, 2009. Disponível em <http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/251542/1/Cassiani_Simone_M.pdf>, acesso em 02 de agosto de 2020.

CORREIA, L. M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares.** Porto: Porto Editora, 1997.

DOMINGOS, Gláucia de Ávila. **Dificuldades do processo de aprendizagem.** Monografia (pós-graduação) apresentada à Escola Superior Aberta do Brasil, 2007. Disponível em <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0126.pdf>>, acesso em 12 de junho de 2020.

FONSECA, Vitor da. **Papel das funções cognitivas, conativas e executivas na aprendizagem:** uma abordagem neuropsicopedagógica. Rev. Psicopedag., São Paulo, v. 31, n. 96, p. 236-253, 2014. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862014000300002&lng=pt&nrm=iso>, acesso em 3 de agosto de 2020.

FRANÇA, Inacia Sátiro Xavier; PAGLIUCA, Lorita Marlina Freitag. **Inclusão social da pessoa com deficiência:** conquistas, desafios e implicações para a enfermagem. Rev Esc Enferm USP, no. 43, 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v43n1/23.pdf>>, acesso em 01 de agosto de 2020.

FRANCO, JR. DIAS TRS. **A pessoa cega no processo histórico:** Um breve percurso. Revista Benjamin Constant. 30: 1-9, 2005.

GARCIA, Vinícius Gaspar. **As pessoas com deficiência na história do mundo.** Artigo publicado em 02/10/2011, disponível em <<http://www.bengalalegal.com/pcd-mundial>>, acesso em 30 de julho de 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 6.ed. São Paulo, Atlas, p. 48, 2019.

LEITE, Flávia Piva Almeida. **A convenção sobre os Direitos das pessoas com deficiência:** amplitude conceitual a busca por um modelo social. Revista de Direito Brasileira, v. 3, p. 31, jul. 2012.

LOPES, Laís Vanessa Carvalho de Figueirêdo. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência da ONU e seu protocolo facultativo e a acessibilidade.** Dissertação de Mestrado em Direito, São Paulo, PUC, 2009.

MASINI, Elcie F. Salzano. **Psicopedagogia & Inclusão - o papel do profissional e da escola.** Rev. Psicopedagogia 2003; 20(61): 2-6. Disponível em <<http://www.revistapsicopedagogia.com.br/exportar-pdf/466/v20n61a02.pdf>>, acesso em 03 de agosto de 2020.

PASSERINO, Liliana Maria; MONTARDO, Sandra Portella. **Inclusão social via acessibilidade digital:** Proposta de inclusão digital para Pessoas com Necessidades Especiais. In: XI Colóquio Internacional sobre a Escola Latino Americana de Comunicação, na Universidade Católica de Pelotas, 2007. Disponível em <<http://www.feevale.br/Comum/midias/1d1b1f90-b0d2-48c2-af26-d75c481863a7/Inclus%C3%A3o%20Digital.pdf>>, acesso em 30 de julho de 2020.

SCHELIVE, Simone Luiz de Souza; BORDIN, Reginaldo Aliçandro. **Dificuldade de aprendizagem:** limites e possibilidades de intervenções pedagógicas. XIII Congresso EDUCERE: Curitiba, 2017. Disponível em <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23698_12936.pdf>, acesso em 30 de julho de 2020.

SILVA, Maria Odete Emygdio da. Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. Revista Lusófona de Educação, no. 13: Lisboa, 2009. Disponível em <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n13/13a09.pdf>>, acesso em 29 de julho de 2020.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão:** Um guia para educadores. 5 ed. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2007.

VIMIEIRO, A. C.; MAIA, R. C. M. **Enquadramentos da mídia e o processo de aprendizado social:** transformações na cultura pública sobre o tema da deficiência de 1960 a 2008. E-Compós (Brasília), v. 14, p. 1-22, 2011.

A realidade do ensino durante a pandemia: fruto e reflexo de um contexto anunciado

Márcia Cristina Fragelli ¹

RESUMO

O presente trabalho remete a uma discussão da realidade vivenciada pela escola, especificamente de uma escola técnica no contexto pandêmico estabelecido diante da COVID 19 e a necessidade de alternância das atividades presenciais para atividades remotas. Reflete os inúmeros desafios assumidos por docentes, alunos, familiares e toda comunidade neste novo contexto e de uma escola que estabelece novas conexões com o mundo evidenciando um processo anunciado de metamorfose de seus espaços, relações e conexões. Utilizamos na discussão um referencial que salienta as mudanças de ordem legal, os desafios de trabalhos com metodologias ativas e projetos, o currículo assemelhando-se a uma estrutura rizomática, as novas relações educacionais, sociais, tecnológicas e os novos dilemas da escola e do homem em transformação nesse mundo diferente e mediado por ferramentas tecnológicas.

Palavras chave: Pandemia; Ensino Remoto, Metamorfose da Escola

INTRODUÇÃO

Ainda num momento anterior:

Trabalho em uma instituição de ensino profissional (presencial) que estrutura os planos de trabalho dos seus cursos Técnicos por meio de unidades curriculares (competências) articuladas através do desenvolvimento de um projeto integrador que perpassa todas as *competências*, e que estrutura-se a partir da apresentação de um tema gerador que será a base para o desenvolvimento dos projetos realizados ao longo do curso por cada aluno e articulados às unidades curriculares.

Os projetos dos alunos articulam-se de acordo com suas realidades e estão relacionados ao perfil de conclusão de cada curso.

¹ Doutoranda do Curso de Doutorado em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP SP, fragelli2016@gmail.com;

Com o protagonismo dos alunos, através da realização dos diferentes projetos, visa-se romper com uma “educação bancária” e estabelecer uma “educação dialogante” onde segundo Paulo Freire:

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu -tu. Está é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que, os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue. (FREIRE, P. 1980, p.93)

É importante verificar se diante dessa realidade, estruturada no trabalho estabelecido por projetos e através do diálogo, se realmente/ conforme apontado por Tardif e Moscoso (2018) o professor não é um “transmissor” de conhecimento, mas acima de tudo “um criador de possibilidades” e verificar se esse

(...) professor não aplica receitas: em grande parte seu trabalho se co-constrói com os alunos, não é planejado totalmente fora da situação de sala de aula e por isso é um trabalho que se completa em sentido estrito em sua dimensão social, para ela e com ela. (TARDIF; MOSCOSO, 2018, p. 398)

Os respectivos projetos de aprendizagem propõem vivências, experimentações e estímulo ao trabalho em equipe para a construção do conhecimento, pautado no aprender fazendo. Segundo Fernando Hernandez (1998)

Os projetos constituem um “lugar”, entendidos em sua dimensão simbólica, que pode permitir:

- a) Aproximar-se da identidade dos alunos e favorecer a construção da subjetividade, longe de um prisma paternalista, gerencial ou psicologista, o que implica considerar que a função da Escola NÃO É apenas de ensinar conteúdos, nem vincular a instrução com a aprendizagem.
- b) Revisar a organização do currículo por disciplinas e a maneira de situá-lo no tempo e no espaço escolares. O que torna necessária a proposta de um currículo que não seja uma representação do conhecimento fragmentada, distanciada dos problemas que os alunos vivem e necessitam responder em suas vidas, mas, sim, solução de continuidade.
- c) Levar em conta o que acontece fora da Escola, nas transformações sociais e nos saberes, a enorme produção de

informação que caracteriza a sociedade atual, e aprender a dialogar de uma maneira crítica com todos esses fenômenos. (HERNANDEZ, 1998, p. 61)

Diante de tal consideração, o trabalho por projetos evidencia a necessidade dos saberes articulados, integrando aspectos cognitivos, emocionais, sociais e políticos de forma contextualizada e significativa. Na educação profissional, os projetos aproximam as aprendizagens de situações reais e contextualizadas, onde através de ações intencionais e articuladas ao perfil de conclusão de cada curso, tem-se por objetivo reconstruir significativamente essa realidade através da *ação-reflexão-ação*.

Para o desenvolvimento destes projetos considera-se três etapas fundamentais: problematização, desenvolvimento e síntese.

Na fase de **Problematização**, os alunos, com a mediação dos docentes, aprofundam e validam os Temas Geradores e identificam os desafios de aprendizagem, a partir dos quais os projetos são desenvolvidos. Após essa fase, os alunos estruturaram os planos de ação e, para tanto, torna-se necessário observar se os docentes (mediadores) lançam questões desafiadoras, como por exemplo:

- Como nos organizaremos para realizar os projetos?
- Como e onde buscaremos as informações?
- Quais recursos utilizaremos para armazenar as informações?

O **Desenvolvimento** dos projetos acontece durante cada uma das unidades curriculares que são competências e visam produzir insumos que alimentam o corpo dos projetos.

Todas as competências são desenvolvidas em articulação com a construção dos projetos e, para tanto, os docentes das respectivas unidades curriculares desenvolvem situações de aprendizagens que propiciam o desenvolvimento da competência, e que promovem subsídios para compor o projeto integrador.

Na fase de **Síntese** é apresentada a sistematização e a avaliação dos resultados obtidos a partir do trabalho desenvolvido nas etapas anteriores e é o momento onde os alunos reveem suas convicções iniciais e substituem por outras mais complexas e fundamentadas, verificando em que medida foram dadas respostas aos problemas inicialmente formulados, gerando novas e significativas aprendizagens.

A elaboração dos portfólios, pelos alunos, durante o desenvolvimento do projeto é algo fundamental pois é o local onde, segundo Hernández (1998),

(...) cada aluno seleciona, ordena as evidências que foram sendo reunidas durante a pesquisa para responder ao problema proposto. Dessa maneira, estendem ao portfólio as estratégias de relação com a informação aprendidas durante a realização do projeto. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 101).

Todos os docentes do curso, através do planejamento coletivo, buscam junto com os alunos insumos nas unidades curriculares (competências) para o estabelecimento do plano de ação durante todo o desenvolvimento do curso. Pressupõe-se para esse desenvolvimento, um trabalho colaborativo entre professores e alunos, onde ambos são protagonistas do processo em construção. A visão de homem, nesse contexto é de um sujeito ativo e em permanente construção que, através da articulação com a cultura, vivencia um processo de humanização.

O entendimento da espécie humana, nesta perspectiva, é visto diante não apenas do plano biológico, mas também do cultural e é o fio norteador da compreensão do homem diante dos seus aspectos filogenéticos e ontogenéticos, pois o homem se faz no coletivo, na relação com outros homens e na relação com o contexto histórico.

Não podemos analisar a transformação da espécie humana, sem considerarmos a natureza semiótica da relação pois, nessa natureza, a palavra nomeia, classifica o mundo e revela a realidade de forma generalizada. Não podemos também desconsiderar as relações estabelecidas entre:

- Organismo X Meio

- Corpo X Mente (alma)
- Individuo X Sociedade.

É necessário superarmos essas contradições para compreendermos o ser humano singular e concreto, e que as palavras, como elementos da fala, são unidades básicas de sua consciência, visto que o processo (consciência) irá se constituindo diante de diferentes estágios, no caso do indivíduo considerado normal. Segundo o autor Alexander Rimanovich Luria, “Vigotski partiu da posição, perfeitamente lógica para a filosofia marxista, de que a consciência, que é a "vida tornada consciente", é sempre significativa e subjetiva em suas características.” (1979. p. 195)

A experiência cultural contribui para o desenvolvimento da consciência, apontando que o ser humano passa por um duplo nascimento: o biológico e o cultural e que essas duas realidades são interdependentes, mas que é por meio do outro que ocorre o desenvolvimento do ser humano singular e concreto e que o mesmo somente é possível através da relação que a criança estabelece com o outro e com o universo cultural, ou seja, somente nos tornamos nós mesmos através dos outros e na relação estabelecida com eles e através da mediação dos signos.

O trabalho e a comunicação engendram as capacidades psíquicas superiores, levando a diferenciação do comportamento do homem e dos animais.

O processo de escolarização é extremamente importante para a apropriação dos bens culturais e para o nosso desenvolvimento que se desloca do plano natural para o simbólico, e que é transmissível no processo de aprendizagem e, a escola pode, através da produção e circulação de saberes, diminuir ou agravar o distanciamento social e cultural. Portanto, o Homem é um ser histórico e em permanente transformação e em contato com a cultura, não sendo possível estudá-lo fora desse contexto. Para Vigotski, a fala humana é diferente de linguagem, visto que os animais também a têm, mas a fala é algo estritamente humano.

Como estamos hoje:

A realidade educacional, aqui analisada, leva em consideração a importância fundamental das interações sociais e principalmente no desenvolvimento de projetos articulados ao perfil de conclusão de cursos técnicos e que no entanto, desde o dia 17 de março de 2020, devido a pandemia estabelecida diante da COVID 19, deixamos de realizar todas as nossas atividades presenciais e iniciamos um novo e incerto processo de ensino aprendizagem pautado no ensino remoto, também chamado de educação pandêmica e validado através da Medida Provisória nº 934/2020, que estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas de enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979/2020

Diante dessa nova configuração, estabelecemos nossas práticas diante de inúmeros desafios, tais como:

Uso de ferramentas tecnológicas:

Muitos de nossos docentes não estão acostumados com ferramentas tecnológicas e tiveram que, em curto espaço de tempo, reinventar-se. Neste contexto, conforme apontado por Gramsci

É a liberdade forjada no e pelo trabalho moderno, administrado pelo próprio trabalhador o qual produz e define a política de produção e distribuição. É a liberdade do corpo que incorporou – com disciplina – a técnica e por esta se expressa mais profunda e plenamente. Assim como me ocorre com esta caneta; de instrumento estranho e hostil, passou a ser, com disciplina e metodicidade, um instrumento de cópia das palavras alheias, depois se tornou instrumento para a manifestação dos meus pensamentos mais elementares e finalmente passou a ser a forma técnica de realização e expressão de minha intimidade, de minha inspiração, de minha liberdade. A caneta representa instrumentalmente o mundo do trabalho, princípio pedagógico e concretização da liberdade humana. (GRAMSCI apud NOSELLA, 1992, p.125)

Hoje a representação do mundo de trabalho, tanto dos docentes assim como dos alunos, faz-se diante de ferramentas tecnológicas (computadores, tablets e celulares) e onde é necessário a apropriação de diferentes ferramentas

visando a concretização da liberdade humana. No entanto, nossos alunos muitas vezes não possuem acesso a meios tecnológicos, assim como dados móveis condizentes com ferramentas que muitas vezes demandam planos pagos que não têm condições arcar, o que acaba acirrando um processo de distanciamento social e de alienação do processo.

Tempo das atividades:

O tempo de atividades síncronas, não são os mesmos das atividades presenciais e vimos surgir aqui uma distinção peculiar entre *tempo cronos* (quantidade) e *tempo kairos* (qualidade) que assumem. Observa-se também que, diante dessa nova configuração pandêmica, o trabalho socialmente necessário para o estabelecimento do processo ensino-aprendizagem de forma remota, assume novos contornos e formatos, pois antes tínhamos uma determinação do número de alunos por turma, levando-se em consideração inclusive questões de espaço físico para o estabelecimento dessas relações e hoje vemos que através da “queda das paredes” da sala de aula, um único professor pode assumir um número muito maior de alunos do que tinha antes, pois não há implicações em relação ao espaço físico necessário nas atividades presenciais e, dessa forma,

“(...) determinação do valor não é um estado de equilíbrio estático, mais um processo dinâmico, no qual tão logo é estabelecido o tempo de trabalho socialmente necessário, este já é alterado pela falência dos produtores ineficientes e pela inovação dos mais eficientes (...)” (BOTTOMORE, 1998,, p. 387)

Plataformas digitais:

As plataformas digitais trouxeram mudanças na rotina dos professores bem antes da própria pandemia, pois as instituições de ensino vêm implementando inovações tecnológicas na educação exigindo dos docentes novas habilidades e atividades.

Remuneração docente:

O trabalho dos docentes é remunerado de acordo com o tempo de suas atividades com os alunos dentro de sala de aula, mas também diante do tempo utilizado para o desenvolvimento de tais atividades e acompanhamento do processo de ensino aprendizagem dos alunos, tempo esse que é previsto em lei. No entanto, o uso de plataformas digitais pode adicionar tarefas para além das que já cumpria em suas atividades e qualquer atividade adicional deve ser considerada como tempo de trabalho e conseqüentemente o docente deve receber pelo trabalho extraordinário e isso significa que a instituição de ensino que passou a cobrar pelo atendimento dos alunos de forma virtual, fora da hora de aula e passou a exigir a fiscalização do acesso nessas plataformas ou qualquer outra atividade deve pagar horas extras aos docentes.

Durante a pandemia sabemos que o uso das tecnologias aumentou. O trabalho presencial, passou a ser realizado dentro das plataformas digitais, assim como as atividades do docente fora da sala de aula que passou a ter uma forma digital e não podemos perder de vista que tarefas adicionais tem que ser remuneradas pela hora atividade, mas será que estão sendo?

Percebe-se no contexto atual que os docentes que têm mais domínio em relação às ferramentas tecnológicas estão conseguindo flexibilizar e diversificar sua prática pedagógica, e assim configuram-se mais eficientes do que outros que ainda não apresentam domínio de tais ferramentas para realizarem o processo ensino aprendizagem, muitas vezes utilizando-as de forma equivocada, com pouca diversificação de ferramentas e também num tempo de interação pouco eficiente em relação aos colegas.

Participação dos alunos em atividades síncronas:

Outro grande desafio é efetivamente acompanhar a participação nas atividades, pois muitas vezes o aluno está logado, mas não necessariamente participando das aulas. A realidade de cursos técnicos, nesse contexto, que demandam muitas atividades práticas e em contato com outras pessoas ou diante de necessidades específicas, como zelar pela qualidade do desenvolvimento das mesmas, diante da impossibilidade de utilização dos espaços e infraestrutura da escola e dos campos de estágio impõe-nos inúmeras

inquietações, inclusive referentes à qualidade das atividades desenvolvidas durante a construção do processo ensino aprendizagem.

Presencial X Remoto:

Muitos alunos reclamam, pois inscreveram-se em cursos presenciais e agora estão diante de um formato remoto onde, muitas vezes, não estão preparados e não desejam estabelecer seu processo de construção significativa de aprendizagens contextualizadas, não percebendo no momento a oportunidade de desenvolver novas habilidades e compreensão profissional de diversificadas possibilidades profissionais.

Os projetos que previam uma atuação na sociedade estão tendo que serem reinventados, pois a forma como o plano de ação foi planejado, muitas vezes estava estabelecido com atividades práticas e contextualizadas, e agora terão que ser estabelecidos diante de uma nova configuração, tornando-se necessário realizar novos processos de problematização diante de protocolos e mudanças estabelecidos nesse mundo diferente.

Relação entre sujeitos e saberes:

Percebe-se que as relações entre os sujeitos e saberes e entre saberes e saberes assume uma estrutura diferente do contexto presencial, verifica-se a mudança do que tínhamos antes, muito próximo a uma árvore do saber, para a alternância a uma configuração apresentada por Gilles Deleuze e Félix Guattari, como rizoma.

A diagonal se liberta, se rompe ou serpenteia. A linha já não faz contorno, e passa entre as coisas, entre os pontos. Pertence a um espaço liso. Traça um plano que não tem mais dimensões do que aquilo que o percorre; por isso, a multiplicidade que constitui não está subordinada ao Uno, mas ganha consistência em si mesma. São multiplicidades de massas ou de maltas, não de classes; multiplicidades anômalas e nômade e não mais normais e legais; multiplicidades de devir, ou de transformações, e já não de elementos numeráveis e relações ordenadas; conjuntos vagos, e não mais exatos, etc. (DELUZE; GUATTARI, 2012, vol.5, p. 234).

Segundo os autores, a realidade pode ser concebida como única ou em sua multiplicidade e a concepção de currículo que seguimos na maioria das escolas apoia-se na unicidade e onde os saberes são estruturados em disciplinas. No entanto, quanto trabalhamos de forma interdisciplinar ou de forma transdisciplinar tentamos romper com essa unidade.

Hoje, mais do que nunca, diante do contexto pandêmico, vivemos num mundo múltiplo, com múltiplas coisas acontecendo o tempo todo e múltiplas relações sendo estabelecidas. Inclusive no processo de ensino aprendizagem, que saem do controle, não somente do professor, mas da própria estrutura que constituía a instituição escolar, que sofre uma metamorfose e diante disso temos múltiplos conhecimentos sendo produzidos e esses conhecimentos vão se misturando entre si e interconectando-se. Esse emaranhado de elementos é apresentado por Deleuze e Guatarri, como rizoma, pois é estabelecido diante de uma proliferação e espalhamento com múltiplas conexões sem centro e sem hierarquias, com conexões infinitas onde não se observa nem o começo e nem o fim.

Nessa realidade, o aprendizado dos alunos acontece sem uma hierarquia e onde a sensibilidade mobiliza o pensar.

(...) pensar é experimentar, é problematizar” (F, 124): ao mesmo tempo, levantar e criticar problemas. Na raiz do pensamento não há uma conexão de fidelidade ou de adequação, nem mesmo de identificação com o que é pensado, mas um ato, uma criação cuja necessidade implica critérios outros que não o de um objeto supostamente exterior, independente e preexistente (e esse ato e criação são paradoxais, pois não emanam, propriamente falando, do sujeito pensante (DR257). Desse ato de problematização, dessa criação problematizante depende não a verdade em sua oposição simples ao erro, mas ao teor da verdade, em outras palavras, o sentido do que pensamos (ZOURABICHVILI, 2016, p. 58)

E esse problema sensível é aquilo que leva a criar conceitos.

O percurso do aluno, diante das suas reais necessidades e estabelecido diante de sua sensibilidade, possibilitará inúmeras outras conexões, talvez não pensadas pelo professor, pois esse aluno diante de sua realidade e através da ferramentas apresentadas e que poderá utilizá-las diante de suas reais intenções estabelecerá um novo, indo além do repetido e possivelmente torna-se mais

nítido perceber uma multiplicidade de currículos, assim como uma multiplicidade de processos educacionais.

Formação ferramental docente:

Os docentes estão vivenciando uma nova formação em relação a como estabelecer suas práticas de acordo com a proposta pedagógica da instituição de forma remota e estão tendo que realizar formações diante das diferentes ferramentas tecnológicas que estão sendo utilizadas, tais como realizarem formações ferramentais sobre:

As redes sociais como ferramenta para o processo de ensino aprendizagem
O ensino híbrido em tempos de quarentena
Microsoft Teams – nível básico
Microsoft Teams – nível intermediário
Aplicativos para aula online - Zoom
Ferramentas Google - Classroom
Ferramentas Google – Meet
Ferramentas google – Forms (criando jogos com o formulário do google)
As diferenças entre o ensino à distância e o ensino remoto
Aulas remotas: dicas de vídeo, luz, câmera e ação
Planejamento de aulas remotas
A sala de aula invertida como ferramenta para o trabalho remoto
Metodologias ativas no ensino remoto: Gamificação
A avaliação no ensino remoto
Criatividade e ensino andando juntos – aplicativo Trakto
O Microsoft 365 - como utilizá-lo nas aulas remotas
Cuidando da mente na quarentena - mindfulness
Criando um canal no YouTube
Armazenando e compartilhando documentos na nuvem

O WhatsApp que antes era um meio de comunicação informal, agora assumiu um papel central no processo ensino aprendizagem, pois é a maneira mais democrática, rápida e de custo baixo para acessarmos todos os alunos, porém não deve ser a única. Estamos tendo que desenvolver tanto na equipe, assim como nos alunos novas competências diante da realidade e dos desafios implantados e diante das próprias características do que vem a ser a cidadania digital.

Mudança no espectro das relações:

Salienta-se o fato que se antes tínhamos uma escola estruturada com toda a infraestrutura para desenvolvermos nossos cursos, hoje vivenciamos um percurso muito diferente: temos que ao invés de recebermos nossos alunos nessa escola, irmos todos os dias aos diferentes lares de nossos alunos, onde outras conexões, sem as paredes da escola são estabelecidas.

As paredes da escola caíram e estamos de certa forma abertos ao mundo é um momento de rompermos barreiras e construirmos pontes e diante dessa evidência, inúmeras outras conexões são estabelecidas, dentre elas:

- Uma nova relação entre ensino aprendizagem
- Uma nova relação entre sujeito e saberes

A teoria do conhecimento apresentada por Marx, enfatiza dois temas epistemológicos:

(1º.) ênfase na objetividade, na realidade independente das formas naturais e a realidade relativamente independente das formas sociais em relação ao conhecimento (...) (2º.) ênfase no papel do trabalho no processo cognitivo e portanto no caráter social, irredutivelmente histórico, de seu produto: o conhecimento (BOTTOMORE, 1988, p. 374)

- Uma nova conexão entre família e escola

Antes as famílias encaminhavam seus filhos às escolas e dela esperavam que o processo ensino aprendizagem lá fosse estabelecido, hoje na verdade estão entremeados no mesmo e muitas vezes assumindo o papel de “mediadores” também do processo.

Num país com inúmeros contrastes e desigualdades como o nosso, percebe-se nesse contexto pandêmico que a diferença de acesso, permanência e diversificação de ferramentas para propiciarem o processo ensino aprendizagem, evidencia ainda mais uma sociedade de ricos e pobres, de letrados e não letrados e como explicam Karl Marx e Friedrich Engels em *A Ideologia Alemã* (1991):

As ideias da classe dominante são em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios de produção material dispõe, ao mesmo tempo, dos meios de produção espiritual, o que faz com que a ela sejam submetidas, ao mesmo tempo e em média, as ideias daqueles aos quais faltam os meios de produção espiritual. As ideias dominantes nada mais são mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, as relações materiais dominantes concebidas como ideias; portanto, a expressão das relações que tornam uma classe a classe dominante, portanto, as ideias da sua dominação. Os indivíduos que constituem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também consciência, e por isso, pensam; na medida que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que o façam em toda sua extensão e, conseqüentemente, entre outras coisas, dominem também como pensadores, como produtores de ideias; que regulem a produção e a distribuição das ideias de seu tempo e que suas ideias sejam, por isso mesmo, as ideias dominantes da época.” (MARX; ENGELS, 1991, p. 72)

Essa forma de pensar e de alienar são difundidas pelos aparelhos ideológicos do estado, dentre eles os meios de comunicação, tais como jornais, rádio, televisão, internet, redes sociais e pela própria escola.

A escola, principalmente nesse contexto pandêmico, contribui para esse processo de alienação quando não explicita aos sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem o movimento das contradições e que a história não é uma sequência de fatos, tal como apresentada muitas vezes na sua própria estrutura curricular. É importante rompermos com essa estrutura curricular onde as disciplinas são apresentadas como “caixas” e salientarmos a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade com o intuito da construção de sentidos e para que cada um perceba-se como ator desse processo.

Relação professor-aluno:

A relação professor-aluno nesse contexto, não pode acontecer de forma vertical, pois pressupõem-se que todos ensinam e aprendem num processo dialogante e dialógico e, portanto, as relações têm que assumir uma nova configuração onde o aluno está no centro do processo educativo e sua participação é ativa na construção do conhecimento, verificando-se conforme apontado por Gardner.

(...) como os estudantes e os educadores refletem sobre quais são os objetivos de sua aprendizagem, aqueles que foram cumpridos e os que não foram cobertos, onde foi enfocado de maneira inadequada o esforço para a aprendizagem e em que direções se torna mais promissor enfocá-lo para o futuro. Definitivamente, permite que cada aluno reconstrua seu processo de aprendizagem. (GARDNER apud HERNÁNDEZ, 1998, p. 100)

METODOLOGIA

O trabalho foi realizado através de estudo de caso e em específico da realidade vivenciada por uma unidade de ensino técnico durante o período da pandemia, devido ao COVID 19.

Foram ouvidos docentes, alunos e demais integrantes da respectiva realidade e considerado os principais dilemas e desafios, assim como as possibilidades de desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem, pautado em metodologias ativas, trabalho por projetos e o uso de diferentes ferramentas e plataformas tecnológicas que reverberam nesta nova realidade pandêmica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Uma nova escola se anuncia:

Estamos diante de uma nova concepção de escola ou da própria metamorfose da escola, que segundo o professor António Nóvoa (2020) foi preciso “Agir na urgência e pensar no futuro”, pois tornou-se necessário aproveitar esse momento de isolamento social e pensar no futuro pós *Coronavírus*, pois já sabíamos, bem antes do vírus, que esse modelo de escola estava superado e pudemos senti-lo com muita intensidade e infelizmente diante

de um referencial de desigualdades de acesso, permanência, domínio entre outras inúmeras variáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utopia de um horizonte em construção...

Estamos vivenciando um processo de metamorfose da escola, do espaço, do tempo, da organização do currículo, da maneira de fazer pedagogia e da relação entre ensino e aprendizagem. Esse processo é necessário para o século XXI e a crise nos mostrou que o processo de transformação da escola é necessário, urgente, inadiável e imprescindível.

No entanto, diante dessa necessidade, também não podemos deixar de analisar que a educação é um bem comum que se define num espaço público e que para a mesma não deixar “ninguém” de fora é necessário que as políticas públicas pensem no acesso e a democratização da internet para todos, pois se não a mesma tornar-se-á ainda mais excludente e para os poucos que têm condições de acessar a internet e banco de dados móveis que permitem as necessárias interações que se fazem diante dessa nova realidade. É necessário educar humanos, por humanos para o bem da humanidade, pois,

(...) cada homem aprende a ser homem em meio aos outros no seio da sociedade. A educação é o processo pelo qual o indivíduo se torna “ser humano”, no sentido genérico, e a aprendizagem é o meio que expande e faz alcançar o desenvolvimento. (MOLLO; MORAES, 2011, p. 25).

É necessário um olhar reflexivo e interpretativo de como as relações do homem com a cultura e a importância da escola, no processo de humanização do mesmo são questões ímpares e singulares. Hoje examino a importância do papel da escola com mais clareza e intencionalidade, principalmente na observância das relações estabelecidas intencionalmente nas linhas (políticas públicas e estruturação dos currículos) e nas entrelinhas (relações vivenciadas dentro das escolas, acesso às ferramentas tecnológicas, relação professor e aluno e relação ensino aprendizagem), como elementos norteadores da

construção que se estabeleceu durante essa “Perejivanie”, onde o meu sujeito ativo e intencional se constituiu na troca com os outros sujeitos de forma presencial e virtual que me possibilitou “eu ser eu, vivendo com você e / Você ser você, vivendo comigo”. (FREIRE, 2001. p. 59), pois me fiz sujeito nas relações com os inúmeros outros, mediada pelo trabalho e pela linguagem e onde observa-se que “o homem se constitui individuo à medida que participa progressivamente do mundo humano. Torna-se um ser cultural porque se apropria gradualmente dos significados do seu grupo social” (MOLLO; MORAES, 2011. p. 16).

Foi possível verificar uma nova relação entre escola- aluno, aluno-aluno, aluno-docente, aluno, docente e saberes, todas elas mediadas por ferramentas tecnológicas e diante de necessidades e desafios, tais como:

- Ausência de muitos nas atividades remotas;
- Dificuldades de acesso às ferramentas tecnológicas, tanto por parte dos alunos, como por parte dos docentes;
- Os diferentes contextos familiares (rotinas) que interferem diretamente no processo ensino aprendizagem de forma remota;
- Inúmeros desafios diante das singularidades dos casos de inclusão;
- Motivação dos docentes e discentes diante das atividades remotas;
- Equilíbrio entre a quantidade e qualidade de tempo para atividades síncronas e assíncronas;
- Acompanhamento da avaliação enquanto processo e não como produto.

Diante dessa realidade evidencia-se que não há fazer neutro, não há escola sem intencionalidade, pois o trabalho que caracteriza a essência humana é todo ele permeado pelas condições em que os homens se situam, conforme apresentado por Marx (2006):

É desnecessário acrescentar que os homens não são livres ártiros das *suas forças produtivas* — as quais são a base de toda a sua história — pois toda a força produtiva é uma força adquirida, o produto de uma actividade anterior. Assim, as forças produtivas são o resultado da energia prática dos homens, mas esta própria energia está circunscrita pelas condições em que os homens se encontram situados, pelas forças

produtivas já adquiridas, pela forma social que existe antes deles, que eles não criam, que é o produto da geração anterior. Pelo simples facto de que toda a geração posterior encontra forças produtivas adquiridas pela geração anterior, que lhe servem como matéria-prima de nova produção, forma-se uma conexão [*connexité*] na história dos homens, forma-se uma história da humanidade, que é tanto mais a história da humanidade quanto as forças produtivas dos homens, e por consequência as suas relações sociais, tiverem crescido. Consequência necessária: a história social dos homens nunca é senão a história do seu desenvolvimento individual, quer eles tenham consciência disso quer não a tenham. As suas relações materiais formam a base de todas as suas relações. Estas relações materiais não são senão as formas necessárias em que se realiza a sua actividade material e individual. (MARX, 1986, p.3)

Não podemos desconsiderar que enquanto sujeitos desse processo histórico é fundamental considerarmos na análise da escola atual as relações estabelecidas, assim como a posse das ferramentas que temos para realizá-la na sua máxima intencionalidade, para dessa forma minimizarmos processos alienantes e que levam à abismos sociais ainda mais gritantes do que os já vivenciados.

REFERÊNCIAS

BOTTOMORE, T. (et. all.). (1998) **Dicionário do Pensamento Marxista**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

BRASIL. **Medida provisória nº 934**, de 1 de abril, de 2020, estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020). Acesso em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20192022/2020/Mpv/mpv934.htm>. Acessado em: 11/08/2020

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**, vol.5; tradução de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Editora 34, 2012 (2ª.edição) – Coleção TRANS.

FREIRE, Madalena. In: Freire, Madalena... [et al.]; Grossi, Ester Pillar (org.) **Paixão de Aprender**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 8ª. Edição, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.

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

LURIA, Alexander Romanovich. **A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais**. In: Curso de Psicologia Geral. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

MARX, K. e ENGEL, F. **Carta a Pável V. Annenkov** (em Paris). Transcrição de Fernando A. S. Araújo, abril 2006. Publicado pela primeira vez segundo o original francês, em La Correspondance entre M. Stassioulévitch et ses contemporains, t. III, St.-Pétersbourg, 1912. Tradução: Eduardo CHITAS. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1846/12/28.htm>>. Acesso em: 11/08/2020

MARX, K.; ENGELS. **A Ideologia Alemã** (I- Feuerbach) . 8ª, edição. Tradução de José Carlos Bruni e Marcos Aurélio Nogueira, editora HUCITEC, 1991, São Paulo.

MOLLO, Karina G.; MORAES, Leandro E. P. Materialismo histórico e dialético: elementos iniciais. In: PADILHA, Anna Maria L.; OMETTO, Cláudia B. C. **Trabalho em Educação: processos, olhares, práticas, pesquisas**. São Carlos: Editora Pedro e João, 2011.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. Porto alegre: Artes Médicas Sul, 1992.

NÓVOA, Antonio. **Aliança para a Educação Global**. 2020. Disponível em: <https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=2698520140246375&id=100002652453639&extid=9vqgFyE9IB7fPLqO&d=null&vh=i>. Acesso em: 23/06/2020.

TARDIFI, Maurice; MOSCOSO, Javier Nunez. A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites. In: **Cadernos de Pesquisa** v.48 n.168.

São Paulo. abr/jun 2018. Disponível em:
<https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742018000200388&script=sci_arttext&tIng=pt>. Acesso em: 23/06/2020.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **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. (texto original de 1928-1931).

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A questão do meio em Pedologia. Rev. **Psicologia**. v.21, n.4, p.681-701, 2010 (tx original de 1933).

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginação e Criação na Infância**. São Paulo: Exp. Popular, 2018a (texto original de 1928-1932).

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Pensamento e Palavra. In: VIGOTSKI, Lev S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001c (texto original de 1934).

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Génesis de las funciones psíquicas superiores. In: VYGOTSKY, Lev S. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Obras Escogidas – Tomo 3. Madri: Visor, 1995 (texto original de 1931).

ZOURABICHVILI, François. **Deleuze**: uma filosofia do acontecimento – tradução e prefácio de Luiz B.L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2016 (1ª. edição). Coleção TRANS.

A RELAÇÃO ENTRE A GESTÃO DEMOCRÁTICA, A ESCOLA E A FAMÍLIA NO PROCESSO DA APRENDIZAGEM.

Rizolanda Luiza Vauthier ¹

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar a relação entre a gestão democrática, a escola e a família. O marco teórico é fundamentado em vários autores como Freire, Piaget, Bordenave e outros, para elucidar a importância da participação da família na aprendizagem escolar. Pretende-se, com este artigo, alcançar impacto tanto educacional quanto social, já que foi possível estabelecer um diálogo entre as propostas educacionais em vigor e a prática educativa. A pesquisa aplicada foi um estudo de caso com abordagem, quantitativa, e de cunho exploratório. Na ocasião, foram entrevistados diretores, professores e pais de estudantes, utilizando a técnica de entrevista semiestruturada. Os resultados indicam que a participação da família na aprendizagem escolar é de grande relevância para todos os entrevistados, pois vem proporcionar aproximação e contribuição no desenvolvimento do aluno. Escola e família reconhecem seu papel no processo ensino-aprendizagem. Essa parceria enriquece o processo de desenvolvimento da criança, tanto dentro como fora da escola. Com o estudo, compreendeu-se que quando família e escola assumem seus papéis e compartilham juntas a tarefa de preparar os indivíduos para a vida socioeconômica, cultural e afetiva em um ambiente harmonioso, envolto de incentivos e bons relacionamentos, tende a fazer com que o processo da aprendizagem seja positivo para todos.

Palavras-chave: Aprendizagem, Família, Escola, Participação.

INTRODUÇÃO

A família não supera a escola, assim como esta não pode substituir a família. Ambas devem colaborar estreitamente para uma educação integral. Nas escolas, a criança recebe conhecimentos, em sua maioria, em forma sistemática. Na família, recebe de seus pais um modelo para aplicar esses conhecimentos durante a vida. A escola instrui, mas é a família que forma e educa, desenvolvendo hábitos corretos. Às vezes estas funções se desconectam ou até se interligam. Felizes os filhos cujos pais são conscientes de que eles são os professores da primeira e mais fundamental de todas as escolas: a família.

¹ Graduando do Curso de Letras da Faculdade de Vitória de Santo Antão - PE, rizolandavauthier@hotmail.com;

Muitas crianças mostram resultados insatisfatórios quando se trata de aprendizagem. Muitas vezes este fato é reflexo do desinteresse dos pais pela educação dos filhos, que não dão importância a este fator de transformação de habilidades tão importante que acontece dentro da família. O apoio dos pais e a manutenção de um bom ambiente familiar como extensão da escola são fatores indispensáveis para o bom desempenho das crianças e adolescentes.

Cada vez mais é possível perceber como as instituições “família” e “escola” não conseguem dar conta sozinhas do desenvolvimento de crianças e jovens. A participação dos responsáveis na aprendizagem dos filhos é indispensável. Sem eles, o sucesso escolar fica muito comprometido, principalmente no que diz respeito à aprendizagem. Neste sentido, torna-se fundamental a construção da relação em que seja compartilhado o compromisso e a garantia de uma educação de qualidade, na qual ambas as partes sintam-se responsáveis pelo desenvolvimento da criança, principalmente no campo cognitivo.

Diversas pesquisas já comprovaram que, quanto melhor a relação entre família e escola, mais exponencial será o processo de aprendizagem do aluno. Nota-se que, mesmo com o planejamento curricular de excelência, uma aprendizagem significativa e consistente só é possível quando a criança ou adolescente tem o apoio da família e a escola. O trabalho colaborativo dos dois lados favorece o desenvolvimento dos jovens. Por meio dessa união de forças, é possível iniciar uma troca harmônica e respeitosa que traz benefícios diretamente nas questões pedagógicas e sociais para o estudante em seu processo educativo.

Na educação atual contemporânea, a escola assumiu um papel de não só ensinar conhecimento intelectual, mas também assumiu uma postura familiar. Portanto, além de transmitir conhecimento cognitivo, ainda tem o papel de ensinar saberes, conceitos e comportamento familiar. Nesse sentido, a escola deixa de ser simples instituição de conhecimento acadêmico e passa ser também instituição de família.

A falta de comprometimento da família com a educação dos filhos há muito tempo vem crescendo com o passar dos tempos. Este é um dos fatos que danifica a imagem da educação, como também prejudica o processo de ensino e aprendizagem dos filhos na escola. Assim, atitudes como estas dos pais passam a fazer parte da cultura das famílias, não só as atuais, mas já as remotas; que justificam que não há tempo para acompanhar seu filho no dia-a-dia escolar. A escola também tem uma responsabilidade

perante essa ausência dos pais, pois é dever da escola proporcionar meios para a participação da família ir à escola.

Muito se discute sobre a qualidade da educação no Brasil. Para tanto, nos últimos anos, começou a se levar em conta o conceito de família, e o papel da escola dentro desse processo escolar, que passou a ser implementado como maneira de mediar as relações entre todos os atores da comunidade escolar, visando um bem comum: o ensino de qualidade.

A família é uma instituição que vem suportando intensas modificações e conotações, a depender da constituição social e do contexto histórico. Um núcleo familiar bem estruturado pode ser uma forte influência no processo de aperfeiçoamento da criança, seja na vida pessoal, profissional ou escolar. Na escola, a família é importante no processo de educação. Sua presença ajuda a esclarecer, modificar e estudar o processo de adaptação social e cultural.

Cada dia é perceptível que escola e família sozinhas não conseguem contribuir para o bom desempenho do aluno, é necessário que ambas se tornem uma em busca do mesmo objetivo, pois, sem essa parceria, torna-se comprometida a aprendizagem das crianças e adolescentes.

É de fundamental importância a construção da relação entre a família e a escola para que seja compartilhado o compromisso e a garantia de uma educação de qualidade. Nesse âmbito, ambas as partes tornem-se responsáveis pela educação e pelo desenvolvimento cognitivo, emocional e social do aluno, seja criança, adolescente ou jovem, construindo assim uma gestão democrática e/ou participativa.

Agora, que prerrogativa se quer responder a partir desta pesquisa?

Qual é a importância da relação entre a gestão democrática, a escola e a família.

O objetivo dessa pesquisa é analisar a importância da relação entre a gestão democrática, a escola e a família.

Considera-se o tema relevante por ser atual, sendo alvo de constantes debates, além de ser um assunto importante para o currículo das faculdades de diversas licenciaturas, para que se formem profissionais conhecedores da ética que devem seguir.

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA, ESCOLA E FAMÍLIA

A palavra “DEMOCRÁTICA” é uma derivação de democracia, que, por sua

vez, tem origem no termo grego antigo *demokratía*, no qual *demo* significa “povo” e *kratia*, “governo”. De forma popular, podemos definir democracia como o “governo do povo, pelo povo e para o povo”.

Pós Ditadura Militar (1964 - 1985), com a reabertura político-democrática, o Brasil com, a Constituição Federal de 1988, chegou a definir a “gestão democrática do ensino público como forma da lei” como um de seus princípios (Art. 2006, Inciso VI). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, vem reforçar esse princípio, acrescentando apenas “e a legislação do sistema de ensino” (Art. 3º, Inc. VIII). Desde então, esse tema se tornou um dos mais discutidos entre os estudiosos da área educacional.

A LDB, em seus artigos 14 e 15, apresentam as seguintes determinações, no tocante à gestão democrática:

- Art. 14 - Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
- I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
 - II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.
- Art. 15 - Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público.

A LDB também faz referência acerca da gestão democrática no artigo abaixo:

- Art. 9º - Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão aprovar leis específicas para os seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública nos respectivos âmbitos de atuação, no prazo de 2 (dois) anos contado da publicação desta Lei, adequando, quando for o caso, a legislação local já adotada com essa finalidade.

Segundo Vieira (2005), os artigos da LDB citados acima declaram que a gestão democrática do ensino público na educação básica aos sistemas de ensino traz um grande benefício em relação à autonomia às instituições federadas e/ou escolares. Para definirem, em harmonia com suas especificações, formas de operacionalização da gestão, com a participação dos profissionais da educação envolvidos, e de toda a comunidade escolar.

Para Vieira (2005), a Gestão Democrática é uma forma de conduzir uma instituição de maneira que possibilite a participação, transparência e democracia. Essa forma de gestão representa um relevante e necessário desafio na operacionalização das

políticas de educação e no dia a dia da escola com a família.

O envolvimento da família com a gestão democrática escolar tende a melhorar muito situações negativas no ambiente da escola. O aluno passa cada dia por um processo evolutivo, porém diferenciado. Alguns aprendem lentamente, outros com bastante facilidade, outros até estudam, mas nada absorvem, e são muitos os casos que necessitam de atenção. Nessa hora, é de fundamental importância que a família tenha a ética aliada com a gestão escolar para avaliar particularmente o papel desse estudante dentro desse imenso processo.

De acordo com Coelho (1999), cada indivíduo apresenta uma necessidade, uma história, uma postura, uma expectativa diversificada em relação ao outro, inclusive quando nos referimos à família, à escola, ao professor, ao meio em que vive.

Então, quando se fala da relação entre a gestão democrática escolar, a família e a escola devem perceber a criança dentro de sua realidade, o que ela dispõe de conhecimento formal ou informal, de que forma ela aprende e produz o que aprende, como se transforma nas muitas fases da vida. É necessário que a família tenha realizado seu papel nos primeiros anos de vida, a princípio, para que os estudantes reflitam de forma natural que a escola tem um papel, que é desenvolver seu conhecimento e entender que ele está em processo de construção de habilidades e competências. Sem uma gestão democrática, família e escola podem compartilhar do mesmo foco da vida do aluno, seu processo ensino-aprendizagem.

Portanto, uma escola que se rege pela “gestão democrática” é uma escola em que, dentro do possível, todos envolvidos no processo educacional, professores, direção, pais, alunos, funcionários, equipe pedagógica e comunidade, de forma coletiva estão inseridos em um processo pedagógico, visando de certa forma o bem comum em relação a sua missão. Uma gestão que queira ser democrática precisa ter claro que a tomada de decisões, sua execução e sua avaliação devem envolver um número cada vez maior de pessoas.

Ainda que as lutas em favor da democratização da educação pública e qualitativa sejam uma parte importante das reivindicações de distintos e variados segmentos da sociedade, há algumas décadas, as mesmas lutas se tornaram mais intensas, especialmente desde a década de 1980, como um resultado da aprovação do princípio de gestão democrática na educação, por meio da Constituição Federal de 1988.

Frigotto (2000), explica que a gestão democrática, compartilhada e participativa

são termos, ainda que não limitados ao âmbito educacional, que formam parte de uma luta de educadores e de movimentos sociais que foram organizados a fim de defender um projeto educacional público com qualidade social e também democrática.

Esse mecanismo constitucional que, como explica Frigotto (2000), estabelece princípios para a educação brasileira. Entre eles estão a obrigatoriedade, gratuidade, liberdade, igualdade e a gestão democrática, todos regulamentados por meio de leis complementares.

Foi a partir da década de 1990 que a gestão escolar passou a ter certas autonomias no ambiente educacional, bem como seu debate se estendeu para outros meios sociais. As discussões sobre o papel representado pela gestão escolar sempre foram discrepantes sobre diversos aspectos, mas nunca sobre a importância que esta exerce na qualidade do ensino.

Desde 1990, não só no Brasil, as reformas da educação passaram a acontecer em diversos países, e a pretensão com estas era a modernização do sistema educacional de ensino.

Fazendo viés a essa renovação no âmbito educacional, que foi iniciado pela constituição federal e efetivado por meio das práticas de gestão escolar, na década de 1990, Frigotto (2000) aponta que uma das leis complementares mais importantes para doutrinar o âmbito educacional foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), que estipula e regulamenta as diretrizes gerais para a educação e seus respectivos sistemas de ensino. Agregado a esse mecanismo, a fim de cumprir o art. 214 da Constituição Federal, que dispõe sobre a formulação de um plano nacional de educação (PNE), a fim de resguardar os princípios constitucionais e, inclusive, da gestão democrática.

Dessa forma, o Projeto Político-Pedagógico (PPP), além do conselho escolar, passou a oferecer meios para que o modelo de gestão democrática propiciasse a participação da comunidade escolar de fato como fator crucial para que a gestão escolar ganhasse caráter democrático. Os instrumentos do projeto pedagógico devem levar em consideração que tratam com matéria humana. Cada aluno, cada professor, e cada família constitui um indivíduo com pensamentos próprios e carregam uma carga de vida diferente das outras, bem como possui uma personalidade e caráter, uma vez que constitui um ser social, a ser moldada através da educação.

Quando se trata da discussão da democratização da gestão escolar, nota-se a

busca por alternativas que transportam este novo modelo de gestão para o ambiente das escolas, que tanto necessita delas. Isto se dá através da adoção de posturas renovadas, e da relação que o gestor estabelecerá com a comunidade escolar. Também com indivíduos pertencentes a uma mesma unidade social.

Segundo Moysés (2007), existe na gestão escolar uma preocupação tamanha acerca dos índices de evasão escolar e também da repetência, especialmente nas escolas públicas. Tais índices que demonstram a falta de qualidade refletida na educação de todo o país. Segundo o autor, o Brasil, assim como diversos países da América Latina, se encontra comprometido com a promoção de reformas educacionais no sentido de melhorar a situação do ensino público, que se encontra extremamente desfavorável sobre a escolarização e os níveis de ensino básico, em comparação aos países desenvolvidos.

Neste âmbito, insere-se a importância da ética profissional, que deve ser permeada na gestão escolar. Sendo assim, o maior compromisso do gestor consiste em um empenho constante sobre sua equipe, no que tange ao planejamento e organização de propostas criativas e inovadoras para o ensino e as atividades escolares. Representando a administração do ensino, o gestor deve manter uma orientação sobre seu corpo docente no sentido das práticas disciplinares que levem em consideração o contexto onde se insere o aluno.

Gracindo (2007) explica que a gestão democrática se apresenta então como uma das formas mais adequadas de gerenciar a educação em qualquer nível. Ainda aponta que a democratização da educação é possível por meio da abertura da escola, para acesso irrestrito da comunidade a esse espaço, assegurando a permanência dos estudantes no processo educativo.

Também aponta que é preciso ofertar uma educação com qualidade social, referenciada e com a disponibilidade de espaços para que haja o exercício da democracia. Assim, o gestor democrático se torna peça central para a gestão democrática. Por sua vez, será resultante da postura democrática de diversos segmentos que fazem com que a educação e sua efetivação envolvam diversos elementos que são indispensáveis, como a participação, autonomia, pluralidade e transparência.

A gestão democrática nos sistemas públicos de ensino brasileiro foi aprovada no ano de 1988 pela Constituição Federal consolidada pelos artigos 205 e 206, que declara que a educação brasileira é direito de todos e dever da família e do Estado. Visa ao

desenvolvimento do indivíduo, o exercício da cidadania e a qualificação do trabalho. Dessa forma, o ensino deve ser baseado nos princípios seguintes: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização dos profissionais do ensino; gestão democrática do ensino público, na forma da lei; garantia de padrão de qualidade. (Artigo 206 da Constituição Federal).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº 9.394), em 1996, regularizou o contido na Constituição Federal acima citada, e ampliou o rumo da democratização, prescrevendo, em seu inciso I art. 13, a participação dos profissionais e da comunidade na elaboração da proposta pedagógica da escola. No artigo 15 do mesmo inciso, aponta para uma progressiva conquista da autonomia pedagógica e administrativa das instituições escolares. É importante notar que a ideia de gestão educacional desenvolve-se associada a outras ideias advindas com a globalização, como também das dinâmicas em educação, como o destaque a sua dimensão política e social, ação para a transformação, globalização, participação, práxis, cidadania etc.

Refletir e contribuir para o aprimoramento da vida sócio afetiva dos estudantes faz-se fundamental para que as necessidades cognitivas sejam sanadas na sua vida escolar.

Em 1988, a Constituição Cidadã formalizou a Gestão Democrática ao Ensino Público no Brasil, tornando-a, assim, fundamental para o rumo da história da educação no Brasil. Antes, era baseada nos aspectos administrativos, e atualmente é um modelo voltado para as ações democráticas e participativas dentro do contexto escolar.

Bossa (2000) diz que o apoio da família na gestão escolar se torna indispensável, pois suas ações contribuirão de forma individual e coletiva no processo ensino-aprendizagem dos alunos.

Todos que formam o ambiente escolar devem está envolvido no processo educacional, e estejam cientes de que possuem sua parcela de participação nessa construção de promover a disseminação do conhecimento.

Perante tudo isso, apropriar-se do papel da Gestão Democrática no ambiente escolar traz a necessidade de compreender as dimensões dos fatos históricos e os percalços que definem a cultura de um povo, que vão sendo responsáveis pelo progresso

de suas ações educativas ao longo do processo.

Na pós-modernidade, a gestão escolar democrática tem como foco principal a participação da família e de toda a comunidade escolar para tomada de direcionamentos, para que o processo educativo ocorra de forma favorável. Essa ação colaborativa desenvolve um trabalho significativo que favorece a qualidade do ensino, como também um espaço democrático, capaz de tornar todos os estudantes cidadãos participantes ativos. Trabalho significativo esse que só a relação entre a gestão escolar democrática, família e escola pode promover no processo pedagógico educacional, favorecendo uma conexão participativa na comunidade escolar.

Segundo Gadotti, há dois motivos que justificam a instituição de um processo de gestão democrática na escola pública:

- Formar para cidadania: passo importante no aprendizado da democracia;
- O seu ensino: a participação na gestão da escola induzirá um melhor conhecimento de funcionamento da escola e de todos os seus envolvidos; propiciará uma parceria permanente entre professores e alunos, o que leva ao conhecimento mútuo.

Portanto, gestão escolar democrática e o envolvimento da escola com a família são indiscutivelmente inseparáveis para o crescimento cognitivo, ou seja, no processo ensino-aprendizagem do aluno.

METODOLOGIA

Este trabalho está caracterizado por ser um estudo de caso, de tipo exploratório, de abordagem mista, qualitativa e quantitativa, com estudo de corte transversal. As informações foram obtidas a partir de questionários semiestruturados respondidos pela família (pais de alunos e/ou responsáveis), professores regentes e gestores da Escola Estadual Frei Jaboatão, do Estado de Pernambuco. Consiste no levantamento de informações e estudo a respeito da importância da relação escola e família no contexto da gestão escolar democrática. A escolha dessa abordagem metodológica se deu devido ao envolvimento de diferentes membros.

O Estudo de Caso foi a modalidade de pesquisa escolhida para este trabalho, tendo em vista suas diferentes aplicações, abordagens e relevância no meio acadêmico. Esse instrumento de investigação é uma modalidade de pesquisa de grande aplicação e também em outras áreas do conhecimento. Por ser um meio investigativo, este foi

escolhido para realizar esta pesquisa na área da educação.

Procurou-se nessa pesquisa usar tal instrumento de forma significativa, apresentando evidências para tal estudo. O estudo de caso é organizado normalmente em torno de um pequeno número de questões que se referem ao como e ao porquê da investigação.

Trata-se de uma metodologia constituída de ação educativa, e que supera as lacunas deixadas entre a teoria e a prática, e os resultados ampliam a capacidade de compreensão dos gestores e suas ações. Por isso, favorecem amplamente as mudanças.

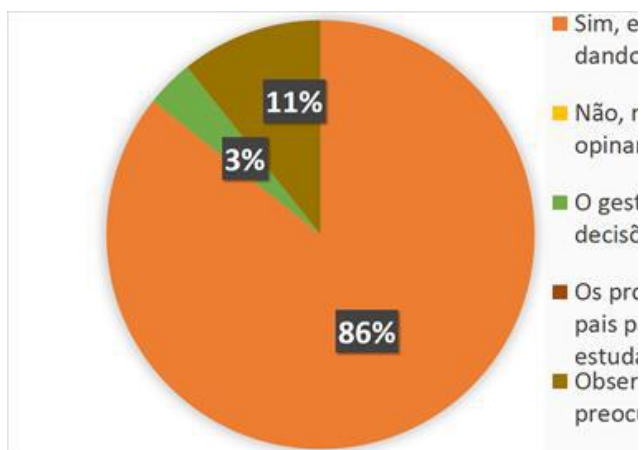
A amostragem foi do tipo intencional, propositiva subjetiva, ou seja, não probabilística. Mesmo realizada uma pesquisa em uma unidade escolar, o resultado objetiva beneficiar e incentivar as demais unidades escolares que tenham interesse em construir uma parceria entre família e escola, construindo a cada dia uma gestão democrática.

Em execução à resolução N ° 466/2012 do CNS, que fala da pesquisa envolvendo seres humanos, os respondentes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) de forma escrita.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o objetivo de analisar a importância da relação da gestão democrática, escola e família no processo da aprendizagem, foi aplicado inicialmente um questionário a 35 (trinta e cinco) pais, sendo o mesmo elaborado com a finalidade de recolher opiniões para fundamentar a pesquisa em relação ao processo educacional.

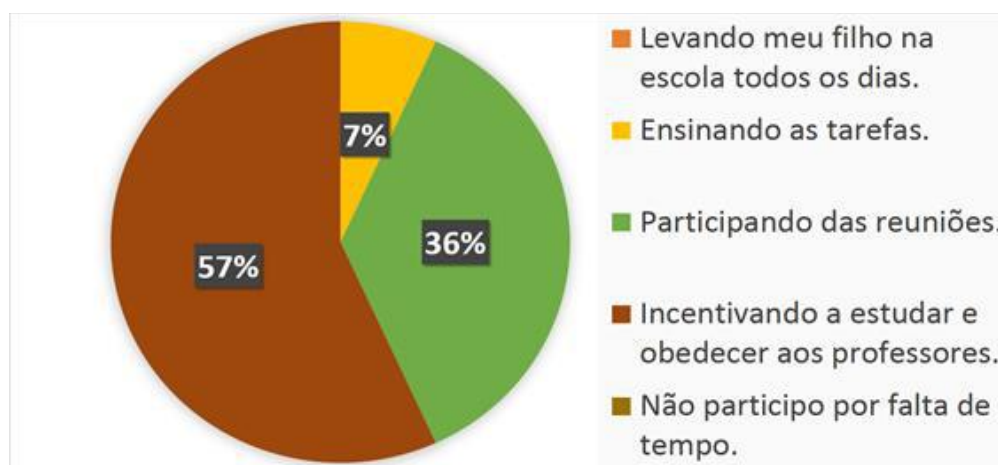
Gráfico 01 – A escola que meu filho estuda é democrática



Fonte: Elaboração própria, 2019.

86% dos pais concordam que a escola em que seu filho (a) está matriculado há o envolvimento entre a família e a comunidade escolar e que uma escola democrática há uma integração entre todos. Com esta resposta, percebe-se que mesmo a escola estando aberta à participação da família, a dar opinião, a inteirar-se de todo processo de aprendizagem do filho, de como está seu filho na escola, nos relacionamentos construídos ao longo de seu desenvolvimento pessoal. A escola propicia meios para construir uma gestão democrática segundo o conceito de Bossa (2000), mas muitas vezes encontra-se sozinha na tarefa. A família concorda da importância desse envolvimento com a escola, porém não há condições para muitos pais se envolverem com a escola e professores em prol do processo ensino-aprendizagem. Bossa (2000) diz que o apoio da família na gestão escolar se torna indispensável, pois suas ações vão contribuir de forma individual e coletiva no processo ensino-aprendizagem dos alunos.

Gráfico 02 – Maneira utilizada pela família para participar do processo-aprendizagem do filho

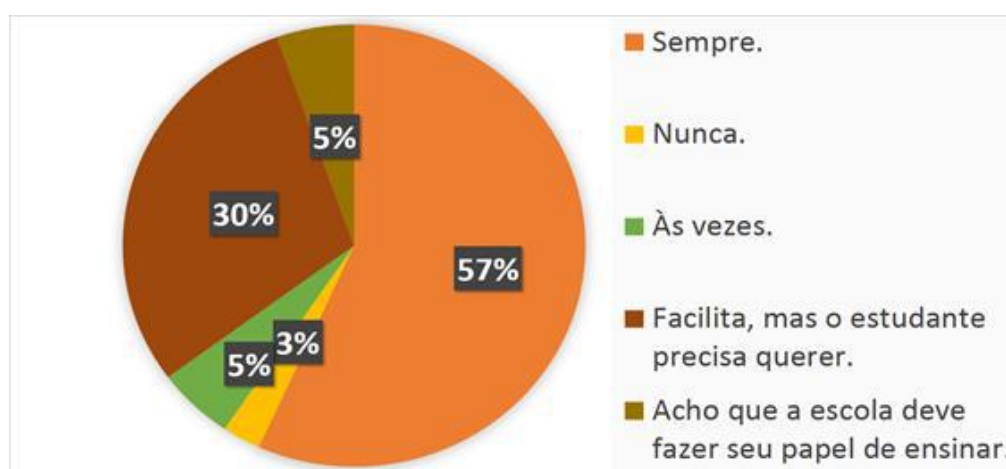


Fonte: Elaboração própria, 2019.

Para um percentual de 57%, há participação dos pais no processo ensino-aprendizagem através do incentivo aos filhos a estudar e obedecer aos professores. Nessa pergunta, percebe-se que a participação da família com a escola acontece em casa, incentivando os filhos a estudar e obedecer aos professores. 36% utilizam a maneira de participar das reuniões como forma de participar do processo ensino-aprendizagem. Apenas 7% dos pais ensinam as tarefas ao seu

filho. Nenhuma família costuma mais levar seu filho à escola, talvez por conta do trabalho, talvez por ter uma outra pessoa para o fazer, ou outra razão. Constata-se que não há um envolvimento direto dos pais com a aprendizagem dos filhos. Talvez por acharem que a escola é a responsável pela aprendizagem. Observa-se que, mesmo com tantos afazeres e uma vida corrida vivida pela família, ela não optou pela resposta que não participa pela falta de tempo, então deixa várias lacunas ao dizer que esses pais estão realmente interessados pelo processo ensino-aprendizagem dos filhos.

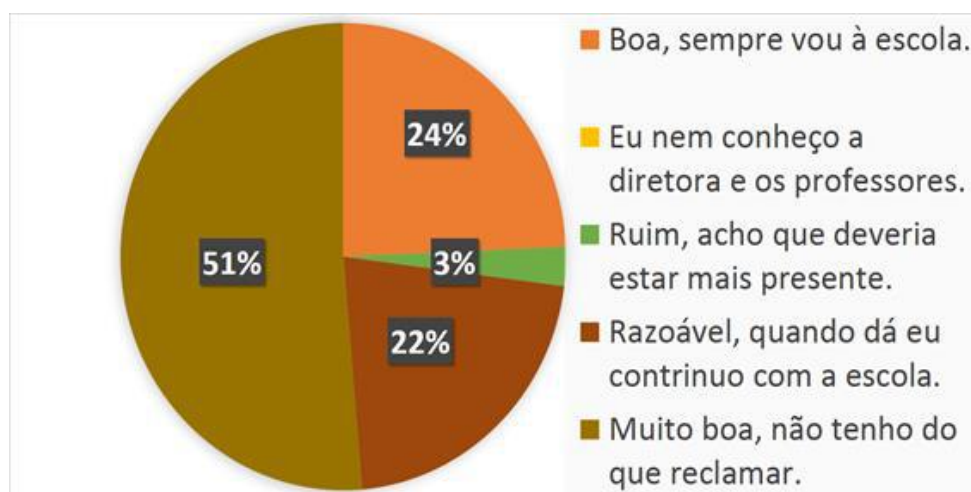
Gráfico 03 – A relação família-escola facilita a compreensão dos conteúdos escolares



Fonte: Elaboração própria, 2019.

As famílias declaram que a relação entre a escola e a família facilita a compreensão dos conteúdos escolares dos filhos com um percentual de 57% dos pais. Sem sombra de dúvida, isso é óbvio, a participação da família é de extrema importância nessa facilitação, nessa mediação entre os filhos e as atividades escolares. Percebe-se que a resposta é contraditória quando, no quadro de nº 09, apenas 7% das famílias ensinam as tarefas. Como dizer que esses pais concordam em gênero, número e grau que esse envolvimento é fundamental, quando, na realidade, no dia-a-dia, não ocorre tal relação facilitadora para ajudar o filho no desenvolvimento dos conteúdos curriculares e, conseqüentemente, no processo da aprendizagem? Nota-se que os pais motivam, exigem aprendizagem por parte dos filhos e da escola, mas não estão totalmente relacionados, ou seja, não estão “por dentro” do processo ensino-aprendizagem.

Gráfico 04 – Relação entre a família e escola para aprendizagem do filho



Fonte: Elaboração própria, 2019.

Os pais declaram, em 51%, ter uma boa relação com escola, e que não tem nada a reclamar da aprendizagem. A maioria dos filhos das famílias respondentes está com bom rendimento escolar, ou seja, com notas boas. A família declara ter uma relação muito boa com a escola a ponto de não ter do que reclamar. Em segundo lugar, 22% dos pais apresentam boa relação com a escola e sempre vão até lá. Porém, 22% declararam que têm um relacionamento razoável, talvez por não manter uma parceria com a escola, mas dizem que contribuem com a escola quando dá. Percebe-se que há um desejo dessas famílias em estarem presentes à escola e envolvidas com a vida escolar dos filhos, mas algo as impedem, talvez o trabalho ou suas convicções a respeito do papel da aprendizagem.

Os professores serão identificados por números e letras (P.R. 01, P.R.02, ...), a fim de manter o anonimato dos mesmos. Nessa questão subjetiva, ficou aberto aos professores para opinar sobre a escola em que trabalham baseado no conceito de que uma escola democrática é aquela que toda a comunidade escolar se integra no processo escolar. As respostas, em sua maioria, dizem que sim, que a escola é democrática, que há liberdade em opinar, ensinar, falar, expressar desacordos, respeitar os profissionais em sua função em sala de aula, como mostra o quadro abaixo.

Quadro 01 - Uma escola democrática é aquela que toda a comunidade escolar se integra no processo escolar (PROFESSOR)

PROF.	RESPOSTA
PR. 01	Sim, ela é democrática, pois não subjuga os demais integrantes que fazem parte de sua estrutura. Há integração, respeito de opinião destes. A escola chama, acolhe e respeita a comunidade escolar de forma a mostrar a importância de cada um no processo formativo.
PR. 02	Sim, pois respeita e valoriza as opiniões de todos que fazem parte da comunidade escolar.
PR. 03	Sim, todos têm o poder de opinar e as decisões partem de reuniões coletivas.
PR. 04	Sim, pois pais, alunos e professores possuem voz na escola e juntos construíram o que ela é hoje.
PR. 05	Sim, a escola se baseia dentro das normas estaduais, regras e conceitos, mas respeita a participação da igualdade de todos: escola e família.
PR. 06	Sim. Ela está aberta a comunidade e sempre escuta as opiniões dos professores.
PR. 07	Sim, porque procura integrar a família na escola e compreender os problemas comunitários.
PR. 08	É democrática, porque podemos falar, ouvir e exercer nossas atividades inerentes à profissão de ensinar.
PR. 09	Sim, porque nossa escola tem envolvimento com a comunidade e o trabalho é realizado em equipe. Objetivando o desenvolvimento do aluno e da comunidade.
PR. 10	Sim, ela está aberta a sugestão, diálogo e opiniões de toda a escola.
PR. 11	Sim. A gestão compartilha as decisões, informações, a preocupação com a qualidade da educação. Há a participação de todos envolvidos no cotidiano escolar. Só não se envolve quem não quer.
PR. 12	Nem sempre. Somos um grupo de educadores e cada um tem suas ideias, nem sempre democráticas.
PR. 13	Não, toda a comunidade escolar tem o direito de se envolver, mas não há espaço para isso acontecer, pois a equipe gestora concentra esse direito, permitindo o envolvimento quando lhe é conveniente. Não é democrática, pois todas as decisões da escola são tomadas pela gestão sem a consulta e participação dos professores e das famílias dos discentes.
PR. 14	Na medida do possível sim, pois nem sempre tem o apoio necessário dos pais no processo escolar.
PR. 15	Nem sempre. Somos um grupo de educadores e cada um tem suas ideias, nem sempre democráticas.

Fonte: Elaboração própria, 2019.

A gestão escolar conceituou a gestão democrática, quando lhe perguntada, como uma gestão onde toda a comunidade escolar possa estar envolvida com um objetivo maior, que é alcançar o sucesso da aprendizagem dos estudantes, com responsabilidade de se sentir integrante e participante desse processo. Ao ser questionada sobre a gestão da Escola Frei Jaboaão, considera a escola como uma instituição que caminha em uma visão democrática. Porém, está numa construção para chegar à gestão democrática, que declara que não depende só da gestão, e sim de um compromisso compartilhado por toda a comunidade escolar. Mas declara que tal construção não tem tempo determinado e nem é algo fácil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificou-se que, a partir dos resultados obtidos nos questionários e observações, foi possível analisar a importância da relação gestão escolar democrática, da família e da escola no processo de aprendizagem através da revisão literária também. É de grande relevância para toda a comunidade escolar que a família, a escola e a gestão escolar criem um elo de parceria, pois vem proporcionar crescimento e contribuição no desenvolvimento do estudante, como também nas relações social, afetivo, moral, relacional e intelectual. Acredita-se que, quando ocorre essa parceria, enriquece o processo de desenvolvimento da criança, tanto dentro e fora da escola, como para além da escola. Pais acreditam através da escola que os sonhos de uma vida promissora profissionalmente serão concretizados na vida de seus filhos. Mesmo que muitos pais alegam não terem tanto tempo de ir à escola, acreditam que ela pode ajudar seu filho a ter um bom desenvolvimento cognitivo, capaz de enfrentar os relacionamentos, outras dificuldades da vida, e enfrentar barreiras que se levantam na vida cotidiana.

Constatou-se que a relação da família no processo de aprendizagem na vida do estudante é de suma importância, tanto na visão família, da escola, como também da gestão escolar. A relação entre a família e a escola na unidade de ensino pesquisada está boa, a escola tem buscado, de várias maneiras, construir uma interação a cada dia com os pais, que, por sua vez, têm buscado cumprir seu papel no acompanhamento escolar e no processo educacional de ensino e aprendizagem, pois tem sido decisivo para um bom resultado escolar, ou seja, para o sucesso da vida do estudante em todos os setores de

sua vida.

Recomenda-se então que todas as autoridades públicas legais, como o MEC, possa fazer cumprir, na Educação Básica a Lei da LDB, nos Projetos Políticos-Pedagógicos e nos Regimentos Escolares, a gestão democrática que garante a parceria da família com a escola. Que a família e a escola, como instituições sociais, possam preocupar-se em manter essa parceria legalmente, pois é visto que esse envolvimento serve de forma fundamental e necessária para promover o sucesso do processo da aprendizagem dos estudantes e a construção de uma gestão democrática. Que toda comunidade escolar se envolva e proporcione meios para que ocorra tal parceria entre as instituições, para que se possa obter o verdadeiro sucesso escolar, que é a realização do processo da aprendizagem de boa qualidade para formação e desenvolvimento do ser.

Espera-se ter contribuído de alguma maneira com essa pesquisa, de modo objetivo e claro, não de forma acabada e definitiva, mas como uma contribuição para futuras pesquisas. Esse é um assunto de bastante relevância, e precisa que futuras pesquisas venham a trazer relevâncias contribuições para posteriores estudos acadêmicos, de forma a contribuir com o processo ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BOSSA, N. A. Dificuldades de aprendizagem. O que são? Como trata-las? Porto alegre, Artmed, 2000.

BRASIL. MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional - LDB. Lei Darcy Ribeiro nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, Brasil.

BRASIL. Ministério da Educação. ECA. Estatuto da criança e do Adolescente: Lei nº 8.069, de 13.07.1990. Constituição da República Federativa do Brasil: 11ª ed. São Paulo. Atlas, 2002, p.1. (Série Legislação Brasileira)

COELHO, M. T. Problemas de Aprendizagem. Porto Alegre. Editora Ática, 1999.

FRIGOTTO, G. Educação e a crise do capitalismo real. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MOYSÉS, L. M. O desafio de saber ensinar. 12. ed. São Paulo: Papirus, 2007.

VIEIRA, Sofia Lerche. Educação e gestão: extraindo significados da base legal. In: CEARÁ. SEDUC. Novos Paradigmas de gestão escolar. Fortaleza: Edições SEDUC, 2005.

A UTILIZAÇÃO DA MÚSICA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Roberta Aparecida de Sales¹
Luciana de Oliveira Silva²
Aline Peixoto Vilaça Dias³

RESUMO

A educação básica de qualidade é um direito de todos os cidadãos, dever do Estado e da família. O presente trabalho teve por objetivo analisar, na literatura, o potencial de utilização da música como ferramenta pedagógica na educação básica. A pesquisa é bibliográfica, usando o banco de dados Google Acadêmico, usando especificamente a seguinte combinação “música”, “aprendizagem” e “concentração” para realizar a triagem dos artigos. Dos 40 artigos selecionados na primeira triagem, apenas 10 trabalhos foram selecionados em uma segunda triagem. Os trabalhos foram agrupados de acordo com o benefício pesquisado. Assim sendo 6 trabalhos destacam os benefícios da música na aprendizagem, de acordo com esses a música auxilia a aprendizagem, pois desperta interesse e motiva os alunos, 3 trabalhos destacam os benefícios da música na memória, de acordo com esses trabalhos a música facilita a memorização do conteúdo por parte dos alunos, 2 trabalhos destacam os benefícios da música na motivação, segundo esses a música motiva os alunos e contribui para realização trabalhos e aulas mais agradáveis, 2 trabalhos destacam os benefícios da música na cognição, uma vez que a música estimula o desenvolvimento cognitivo da criança por meio do ver, cantar e tocar, e por fim 2 trabalhos destacam os benefícios da música na concentração, segundo esses a música ajuda na concentração facilitando assimilação do conteúdo. Dos 10 trabalhos selecionados alguns se enquadraram em mais de uma categoria. Conclui-se assim os benefícios da utilização da música como ferramenta pedagógica.

Palavras-chave: Música, aprendizagem, ferramenta pedagógica, educação básica.

INTRODUÇÃO

A educação básica é um direito constitucional que garante o pleno desenvolvimento do educando visando sua formação cidadã e qualificação para o mercado do trabalho. Para que os educandos possam usufruir de uma educação de qualidade é preciso mais que legislações. Faz-se necessário metodologias facilitadoras

¹ Mestra pelo Curso de Genética e Melhoramento de Plantas da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF, roberthasalles@hotmail.com;

² Graduado pelo Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF, lucianacederj@hotmail.com;

³ Mestranda do Curso de Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro-UENF, alinepeixoto12@hotmail.com;

Orientador: Enderson Tadeu de Assis dos Anjos Mestre pelo Curso de Biociências e Biotecnologia da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF, tadeuaanjos@gamil.com

que possam ser inseridas no cotidiano dos alunos com a finalidade de proporcionar um aprendizado significativo. Dentre elas podem ser citadas jogos, aplicativos, músicas.

Considerando a necessidade de estratégias didáticas aponta-se a música como uma possível aliada da prática docente. A música pode ser um meio favorecedor da aprendizagem já que é uma linguagem universal e está sempre presente no cotidiano dos educandos (CHIARELLI e BARRETO, 2005).

Nesse sentido a presente pesquisa tem como objetivo analisar, na literatura, o potencial de utilização da música como ferramenta pedagógica na educação básica. A justificativa da pesquisa diz respeito ao fato do professor necessitar de recursos e muitas das vezes a escola não dispor de materiais. Então uma das formas de proporcionar um ensino diferenciado e usar músicas. Isso porque a música tem um potencial de facilitadora e integradora na relação ensino-aprendizagem.

A música pode ser usada desde a educação infantil atividade lúdica e na brincadeira até o ensino médio quando pode ser usada para facilitar o aprendizado do educando. É inquestionável a relevância da música na educação, inclusive por ter caráter interdisciplinar, ou seja, pode está presente nas diversas áreas do conhecimento. Além disso recomenda-se o uso de músicas que são conhecidas pelos educandos, assim eles terão maior interesse e participação na atividade proposta (BARROS,2012; DUART, 2012).

METODOLOGIA

A pesquisa bibliográfica foi realizada no banco de dados Google Acadêmico®, endereço eletrônico <http://scholar.google.com.br/>, restringindo a trabalhos publicados nos anos de 2000 até 2015. Para o estudo foi usado especificamente as seguintes combinações “música”, “aprendizagem” e “concentração”.

Realizou-se a pesquisa no período de outubro de 2014 a novembro de 2015, sendo gerados, em uma primeira triagem, 40 trabalhos. Esta triagem foi feita de acordo com as considerações os quais se adequaram ao critério do trabalho que é avaliar na literatura a pertinência da utilização da música como ferramenta pedagógica.

Do total de 40 trabalhos, gerados na primeira triagem, apenas 10 trabalhos (tabela 1) foram selecionados em uma segunda triagem. Esta triagem foi feita de maneira a ter trabalhos direcionados aos diferentes tipos de disciplinas e não somente a

tradicional utilização da música na educação infantil, dessa forma que possibilitasse uma maior compreensão na utilização da música como ferramenta pedagógica em áreas distintas.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Educação Básica

Conforme o disposto na Constituição Federal Brasileira de 1988, todos têm o direito a educação básica de qualidade e que por meio desta consigam alcançar a dignidade como cidadãos. Diante de tal pressuposto é comum ouvir falar que o futuro do país depende de uma educação básica de qualidade, visto que o desenvolvimento de outros países está relacionado diretamente com a qualidade da educação proporcionada pelos mesmos. Sendo assim, no Brasil observa-se um avanço nas questões referentes à educação básica, tornando-se a universalização do acesso a mais significativa (BRASIL, 1988).

Os municípios ficaram a cargo da educação infantil e ensino fundamental e os Estados juntamente com o Distrito Federal ficaram a cargo do ensino fundamental e ensino médio. De forma conjunta a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios firmam ações colaborativas, que garantam a universalização do ensino obrigatório. Disponibilizar ao educando transporte, alimentação também como material didático. Referente às características da educação básica. A educação básica possui as seguintes etapas: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio. Sendo constituída na sua essência pela pedagogia, práticas pedagógicas e currículo (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996).

Educação infantil, sendo esta a primeira etapa da educação básica, apresenta por intuito o desenvolvimento da criança por completo até os seis anos de idade. Este desenvolvimento ocorre em seus aspectos sociais, psicológicos, físicos e intelectuais, juntamente com a ação da família e da comunidade que a cerca. As creches ou instituições análogas são responsáveis pela oferta da educação infantil para crianças até três anos de idades. As pré-escolas têm como responsabilidade a oferta da educação infantil para crianças até cinco anos de idade (BRASIL, 1996).

O ensino fundamental tem por intuito proporcionar aos estudantes, aprenderem os conhecimentos sobre a leitura, cálculo e escrita induziram o cuidado às relações éticas que visem o desenvolvimento da formação de valores. Disposições sobre o

ensino fundamental: A carga anual mínima será de oitocentas horas divididas em duzentos dias de efetiva atividade escolar, sendo excluído o tempo reservado as provas, exames finais, quando houver. Com exceção da primeira série do ensino fundamental todas as demais terão avaliações classificativas compostas pelos aspectos quantitativo e qualitativo em determinado período de tempo, por fim, poderão dividir classes de acordo com a idade e desenvolvimento da criança (BRASIL, 1996 E BRASIL 2006).

O ensino médio última etapa que integra a educação básica conta com a duração mínima de três anos. Apresentam por finalidade as seguintes características: Harmonizar a compreensão da teoria com a prática no ensino de cada disciplina através dos alicerces científico-tecnológicos dos processos produtivos. Preparar o educando para exercer de forma efetiva a cidadania e o trabalho com base nos aspectos éticos e humanitários permitindo assim o desenvolvimento do seu pensamento crítico e da autonomia intelectual. No final desse processo será avaliado se o educando possui conhecimentos dos princípios científicos e tecnológicos que induzem a produção moderna. Conhecer as formas modernas de linguagem, juntamente com os saberes de Sociologia e de Filosofia ambos imprescindíveis na prática da cidadania. Dessa forma, preparar o educando para a sociedade (BRASIL, 1996).

Estratégia musico-educacional

Entende-se por música a técnica de associar sons e silêncio, de forma organizada ou não no decorrer de um período. Quanto maior a riqueza da música com relação seus sons (agudos, médios e graves), timbres (cordas, sopro e percussão), ritmos (pulsações), velocidade (notas longas, médias e curtas), intensidade (fraca, média e forte) com harmonia (combinação de sons simultâneos), mais estímulo o cérebro de quem a ouve receberá. A audição assim como os demais sentidos do corpo é uma interpretação cerebral (SANTOS et al., 2013).

Das possibilidades da música na escola sendo como disciplina e de forma extracurricular. Para que a música se torne disciplina é necessário a sua inclusão no currículo pedagógico das escolas. De tal maneira se igualando as demais disciplinas que já fazem parte da grade curricular como Matemática, História entre outras, desde que se articule no contexto escolar (SILVA e SILVA, 2014).

Por atividades extracurriculares entendem-se as quais permitem ao aluno a obtenção de conhecimentos interessantes para seu desenvolvimento pessoal e

profissional, estas são reconhecidas através de teste e que compõem um ambiente de ampliação de seu currículo (SOARES e RUBIO, 2012).

A música assume a função de ferramenta pedagógica quando tem objetivo de auxiliar no processo de ensino aprendizagem. Sua utilização na alfabetização das crianças estabelece uma ferramenta pedagógica promissora no primeiro ciclo do Ensino Fundamental. A música já faz parte do contexto escolar nessa fase, mas, de forma festiva e recreativa, assim sendo é importante a inserção da música por meio de cantigas de rodas, parlendas e músicas regionais. Essas atividades musicais proporcionam o desenvolvimento cognitivo, psicomotor, sócio afetivo e linguístico da criança (SOARES e RUBIO, 2012).

A musicoterapia como forma de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), a pesquisa se deu de forma qualitativa exploratória em uma escola pública de ensino regular Fundamental, Fundão ES. Esta contou com um grupo de 21 alunos, desde um apresentava Hiperatividade e outra Deficiência Mental as demais caracterizadas normais. Realizou-se 18 sessões no total durante 4 meses, as mesmas duravam 50 minutos, ocorriam semanalmente. No início a musicoterapeuta teve dificuldade em estabelecer laços com alunos, valendo-se de atividades lúdicas que já eram realizadas na escola permitiu-se a confiança entre ambos. Observaram-se durante os 4 meses da pesquisa que os alunos com NEE aos poucos saíram do isolamento entre eles e entre as crianças caracterizadas como normais. Tornando-se mais confiantes, seguros e com a autoestima elevada. Sendo assim a musicoterapia como estratégia musico-educacional, tem um papel importante para o ensino aprendizagem já que esta promove a comunicação, organização, aprendizagem e convivência entre os alunos neste caso (ADEODATO, 2007).

A importância da música na aprendizagem na educação infantil, a pesquisa desenvolveu-se de maneira qualitativa por meio de observação e questionários em uma Creche Municipal de Sinop-MT. As observações com 45 horas no total realizaram-se no setor escolar e em sala de aula durante o turno da manhã com a finalidade de acompanhar o número maior de atividades realizadas pelas crianças. Segundo algumas das professoras entrevistadas a utilização da música possibilita a criança o desenvolvimento da expressão corporal, aprendizagem em si quando canta a música de numerais, as cantigas de rodas são frequentemente utilizadas propiciando-se o convívio social entre as crianças (TENROLLER e CUNHA, 2012).

A música no ensino da Língua Inglesa, a pesquisa de base exploratória. As canções de rock and roll por estarem sempre evidências atingem um número grande pessoas especificamente os jovens, com isso a utilização dessas canções no ensino de Língua Inglesa é de enorme valia. Os jovens estão em contato diário com a música em diferentes ambientes, estes buscam fazer parte de um grupo, identificam-se com as canções de rock and roll. Ao tornarem mais afetivos, criativos por causa das canções, os jovens conseguem aprender novas palavras e estruturas. Além do mais o artigo faz análises de 4 músicas e sua aplicabilidade com atividade educacional na Língua Inglesa, as músicas em questão são: Yellow submarine de John Lennon e Paul McCartney, que possibilita ao aluno a compreensão de leitura e compreensão auditiva por meio da atividade tradução, induz aprendizagem e reduz a ansiedade do aluno. Bridge over troubleod Water de Paul Simon, parte-se do processo de tradução da música e além das habilidades tidas acima esta música proporciona aquisição de vocabulário e memorização. Sacrifice Elton John e Bernie Taupi proporciona a habilidade de escrita do aluno. Tears in heaven de Eric Clapton e Will Jennings, permite a exploração da compreensão oral. Para que se tenham os objetivos satisfatórios com as atividades estas devem ser planejadas (GOBBI, 2001).

A música no processo de desenvolvimento da escrita (alfabetização), a pesquisa é interdisciplinar qualitativa-quantitativa realizada na Escola Municipal Ayrton Senna em Goiânia no período compreendido entre fevereiro a dezembro de 2005. O experimento contou com cem alunos com seis e sete anos decompostos em quatro grupos, dois sendo controles e dois experimentais. O grupo controle não participava das sessões de músicas já o grupo experimental participa semanalmente das sessões musicais. Depois das observações feitas constatou-se a importância da música no processo de aprendizagem da escrita como um instrumento facilitador, motivador. Com relação aos grupos controles e experimentais nota-se uma leve diferença textual daqueles que estiveram em contato com a música e daquele que não o fizeram (PRADO e FIGUEIREDO, 2005).

O ser humano se distrai facilmente sendo de suma importância alimentar a atenção, pesquisadores aconselham a utilização da música uma vez que esta diminui o ritmo cerebral e proporciona o equilíbrio entre os hemisférios direito e esquerdo do cérebro, ocasionando concentração (SILVEIRA, 2004).

Desse modo levando em consideração os problemas da educação básica que foram citados e as possibilidades de auxiliar a resolver estes problemas com a utilização

das ferramentas pedagógicas. Cabe ao professor escolher dentre as ferramentas pedagógicas citadas a que melhor se enquadre aos seus problemas e expectativa visando sempre o melhor para auxiliar na aprendizagem do aluno, como por exemplo, a utilização da música que bem aceita (PRADO e FIGUEIREDO, 2005).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a triagem foram selecionados os 10 artigos pertinentes ao objetivo traçado para a pesquisa. Deste modo, os resultados se deram por meio de anotações compostas a partir dos dados existentes nestes 10 trabalhos, que foram transcritas e apresentados neste trabalho.

Tabela 1: Dados dos trabalhos da segunda triagem.

Trabalho	Dados
1	BETTIO, L. C. N., SILVA, D. F. da. e ALMEIDA, F. F. da. (2015) A importância da música para o desenvolvimento cognitivo da criança. Revista Interação 12 ed. ano VIII. V.1 n°2
2	RAMIN, C. S. D. A., CESARINO, C. B., RIBEIRO, R. H. M. e BRANDÃO, V. Z. (2009) A música como elemento facilitador na interação docente – aluno.
3	DUART, C. F. S. (2012) A música como estratégia no ensino-aprendizagem em Língua Inglesa.
4	CHIARELLI, L. K. M. e BARRETO, S. J. B. (2005) A música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. Revista Recre@rte N°3 Junio 2005 ISSN: 1699-1834.
5	FERREIRA, M. N. (2012) A música como recurso didático na aula de geografia.
6	MICHELIS, R. (2014) A música como uma das possibilidades para desenvolver a língua inglês nas 5ª séries do ensino fundamental.
7	PERTELE, G. (2012). A música na prática pedagógica da educação física.
8	PIEROLI, S. M. (2015) Ditadura Militar no Brasil (pós-64) através da música: uma experiência em sala de aula.
9	FONTES, M. A. (2013) Em ritmo de tabuada: A mídia musical como estratégia para envolver estudantes à escola e ao aprendizado da matemática.
10	SILVA, V. M. da. (2014) O encanto da música no ensino de química.

No trabalho 1, Bettio (2014) destaca a importância da música no contexto escolar, visando o estímulo do desenvolvimento cognitivo. Na educação infantil é uma ótima fase para se desenvolver a linguagem musical, uma vez que a criança está aberta ao novo e ao desenvolvimento da aprendizagem. A música, segundo a autora, proporciona a criança desenvolver os sentidos por meio de suas experiências musicais e ritmos, por meio do ouvir, ver e tocar, desse modo à audição passa a ser mais refinada e a criança distinguirá os tipos melhores de sons. Acompanhando os gestos do professor a criança usa sua visão com maior intensidade o que proporciona esta identificar as semelhanças e diferenças entre os sons e instrumentos, já que exercita a sua compreensão e seu raciocínio.

No trabalho 2, Ramin e Cesarino (2009) estudo realizado com 28 alunos da 3ª série do Curso de Graduação em Enfermagem da Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto. Durante 5 dias os alunos ouviram a música Fuga de Bach, antes da aula e depois no retorno da aula, após 20 minutos de intervalo. No último dia do estudo os alunos foram convidados a expor suas opiniões sobre a nova experiência vivida. De maneira espontânea 18 alunos do total de 28 alunos relataram que a experiência havia sido positiva, pois ajudou na concentração, facilitando assimilar o conteúdo, proporcionou um melhor relacionamento com o docente. Depois 15 alunos responderam um questionário sobre os seguintes benefícios da música: Relaxamento e diminuição do estresse 83,3 % (N=28) disseram que sim a música propiciou este aspecto. Atenção e interesse 55% (N=28) referiram maior atenção e interesse no decorrer do desenvolvimento da aula. Aumento da concentração e melhoria da aprendizagem e rendimento, 38,9% (N=28) confirma a música como elemento positivo no processo de aprendizagem, já que melhora a concentração. Interação docente-aluno 11,1% (N=28) falou que melhorou esta relação. Alteração no padrão cardiopulmonar 16, 7% (N=28) falou que a música melhorou a respiração e diminuiu a frequência cardíaca.

No trabalho 3, Duart (2012), ao fazer o uso da música firework da Katy Perry imediatamente os alunos do 9º ano mostraram-se motivados, entusiasmados pela utilização da música na sala de aula já que a mesma trata de temas como motivação, autoestima e superação. Após ouvirem a canção os mesmos receberam a letra que continha lacunas as serem preenchidas com as palavras da canção que estavam faltando.

Ouviram a música 3 vezes e realizaram atividade, discutiram a respeito das respostas e por fim cantaram a música. A professora utilizou vídeos paralelamente com a canção. De acordo com autora a música é uma ótima ferramenta no ensino-aprendizagem no caso da Língua Inglesa já que motiva os alunos.

No trabalho 4, Chiarelli e Barreto (2005) fizeram um apanhado geral sobre a música e a inteligência, a importância da música e sua utilização em diversas áreas seus benefícios no estímulo da memória e inteligência. Onde apresentam a contribuição para o desenvolvimento da inteligência e integração dos ser. Fornece sugestões como deve se trabalhar a musicalização visando atingir especificamente cada desenvolvimento, favorece o desenvolvimento cognitivo da criança, pois permite ver, canta e toca, desenvolvimento psicomotor através do ritmo proporciona o desenvolvimento do sistema nervoso, desenvolvimento sócio afetivo proporciona a interação interpessoal, o respeito a si e ao próximo.

No trabalho 5, Ferreira (2012) refere-se a um trabalho realizado em uma escola do Distrito Federal, onde os 67 alunos responderam perguntas sobre a música e sua relação com a geografia. Se a música pode fazer parte da aula de geografia e por quê. 75% (N=67) disseram que sim e 25% (N=67) disseram que não, sendo esta a justificativa para o sim “Sim porque “é uma forma de memorizar mais fácil e rápido””. Ambos os alunos e professores apoiam a música na aula de geografia para melhorar a aprendizagem. Mas não é muito utilizada nesta escola.

No trabalho 6, Michelis (2014) fez a utilização da música wel well rock you do grupo Queen que muitos dos alunos conheciam o que motivaram na realização das atividades propostas pela autora. Primeiramente fez um levantamento do nível de aprendizagem dos alunos referente ao conteúdo saudações, posteriormente foi acrescentado palavras para iniciar a apresentação da música. Após os alunos se cumprimentaram na língua inglesa, o que possibilitou o desenvolvimento da oralidade. O presente trabalho foi bem aceito, até o ponto de a comunidade pedagógica realizar um encontro entre a autora, e os professores de turma, justamente para promover o projeto em outras disciplinas.

No trabalho 7, Pertele (2012) o trabalho partiu-se do pressuposto da investigação da utilização da música em educação física e como esta pode auxiliar a prática pedagógica. Foi proposto aos alunos do ensino fundamental II que fizessem paródias relacionadas aos conteúdos de handebol para efeito avaliativo. A realização das paródias propiciou a memorização dos fundamentos do handebol pelos alunos.

No trabalho 8, Pieroli (2015) o trabalho discute a análise da relação da música e história nos períodos 1964 e 1984, quando ocorre o Golpe de Estado. A música possui uma memória que nos remete a episódios marcantes de nossas vidas e país. Como a música “Pra não dizer que não falei das flores” de Geraldo Vandré que se tornou o hino e símbolo da resistência ao governo militar. Realizou-se uma pesquisa na 1ª série do Ensino Médio, onde os alunos sendo 20 do sexo feminino e 16 do sexo masculino totalizando 36 alunos entre 14 a 16 anos, com a presença de 9 repetentes. Estes responderam as seguintes perguntas. Qual o tipo de música preferida? Se gostam de história? Se a matéria é fácil ou difícil? Se é importante estudar história? Qual o tema mais atraente? Após foi solicitado que os alunos dessem sugestões para que aulas de história fossem mais atraentes. Foi perguntado se é possível aprender história através da música 26 alunos disseram que sim, 8 alunos disseram que talvez e 2 disseram que não. (...) Foi proposto alunos fazer uma pesquisa sobre o governo de João Goulart e se este foi uma democracia ou uma baderna. Organizar a pesquisa em um portfólio contendo os assuntos dos festivais musicais da época e sua música. De acordo com a autora a música proporcionou uma melhor relação professor-aluno, contribuiu para aprendizagem em história.

Já no trabalho 9, Fontes (2013) aborda a aprendizagem da matemática de maneira específica a tabuada pelos alunos do ensino fundamental I por meio de mídias musicais, CD educativo e musical “Em ritmo de tabuada”. Foi realizada uma aplicação do CD em uma escola particular do Rio Zona Oeste da cidade considerada com carência social. Participaram 32 alunos do 4º do ensino fundamental I, onde foi proposto um desafio para os alunos que deveriam acessar o site onde estavam disponibilizadas as músicas e memorizá-las para responder as perguntas da gincana organizadas pela professora em sala de aula. Quem respondia corretamente acumulava pontos que poderiam ser convertidos em prêmios ou classificação escolar. De acordo com relato da professora todos os alunos aprenderam as músicas e a tabuada, pediram à professora que atividade com música fosse realizada para outros conteúdos escolares.

Por último, no trabalho 10 Silva (2014) aborda a aplicação de músicas como recurso didático na aprendizagem de química. A música atrai a atenção dos alunos e faz com que estes gostem da disciplina tida como difícil de aprender é “muito chata”, química. Aplicou-se um questionário pré-teste sobre a satisfação dos alunos no ensino de química e como a música poderia ajudá-los na aprendizagem dessa disciplina. Com o auxílio de um violão foram cantadas as seguintes músicas, “História da Química”,

“Tabela Periódica” e “Ligação Química”, ambas de Valdecir Kelvin. Em seguida realizaram-se discussões sobre as letras e sua relação com os conceitos da disciplina química para reforçar a aprendizagem dos conceitos químicos contidos nas letras. Foram entrevistados 81 alunos sendo que 88,9% (N=81) gostam de estudar química e 11,1%(N=81) não. Com relação a aprender química usando música 48,1% (N=81) sim, 45,7 % (N=81) não e 6,2% (N=81) não responderam. 61,7% (N=81) alunos falaram que não é fácil compreender os conceitos de química. No questionário pós-teste foram entrevistados 79 alunos dos quais 97,5%(N=79) disseram que as letras eram boas e a música ajudou no processo de aprendizagem tornando este mais fácil. Ao mesmo tempo 96,2% (N=79) disseram também que a música despertou interesse pela disciplina de química.

Deste modo, considerando um universo total de 244 alunos, todos os trabalhos selecionados de alguma forma analisam o impacto da música, na aprendizagem, na memória, na motivação, na cognição e na concentração.

Tabela 2. Aceitação da música como ferramenta pedagógica pelos alunos.

Respostas	Trabalhos					Total
	T2	T5	T8	T9	T10	
Sim	18	50	26	32	39	165
Não	-	17	2	-	37	56
Talvez e não responderam	10	-	8	-	5	23
Total	28	67	36	32	81	244

Benefícios da música na aprendizagem

Segundo Ramin e Cesarino (2009) a música é importante, pois de acordo com os 15 alunos que responderam um questionário sobre benefícios da música. No qual 38,9% confirmam a música como elemento positivo no processo de aprendizagem. Este dado também é corroborado por Duarte (2012), que em sua pesquisa, descobriu que a música é uma ótima ferramenta no ensino-aprendizagem no caso da Língua Inglesa já que motiva os alunos. Contudo, Ferreira (2012) em seu trabalho mostra que ambos os alunos e professores apoiam a música na aula de geografia para melhorar a aprendizagem. Mas não é muito utilizada nesta escola.

Já Pieroli (2015) em sua pesquisa mostra que a utilização da música na aula de história para trabalhar especificamente os períodos 1964 e 1984, quando ocorreu o Golpe de Estado, proporcionou uma melhor relação professor-aluno, contribuiu para aprendizagem em história. Fontes (2013) de acordo seu trabalho afirma que todos os alunos aprenderam as músicas e a tabuada. A experiência foi bem aceita que os alunos chegaram ao ponto de pedirem à professora que atividade com música fosse realizada para outros conteúdos escolares. Por fim Silva (2014) em seu trabalho mostra que após o teste foram entrevistados 79 alunos dos quais 97,5% disseram que as letras eram boas e a música ajudou no processo de aprendizagem tornando este mais fácil. Ao mesmo tempo 96,2% disseram também que a música despertou interesse pela disciplina de química.

Dessa mesma forma outros autores também corroboram dados significativos sobre os benefícios da música na aprendizagem. Segundo Ongaro e Silva, (2006) a música no ambiente escolar tem por intenção ampliar e promover a aprendizagem do aluno, já que ensina o educando a ouvir de modo ativo e reflexivo.

Dado também corroborado por Paiva et al., (2011) que em seu trabalho levou em consideração especificamente a utilização da música na aprendizagem do aluno hiperativo, ao fim do trabalho realizado com os seis alunos que participaram um mudou-se para outra cidade interrompendo o tratamento, dos cinco que ficaram somente um foi reprovado, sendo que estes passaram pelo processo tradicional de avaliação, o que antes do trabalho não era possível realizar devido ao Transtorno Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDA/H).

Deste modo, pode se considerar que a música é importante na aprendizagem, pois esta facilita a relação entre o aluno e professor o que ocasiona uma maior facilidade para que o processo de ensino aprendizagem aconteça.

Benefícios da música na memória

Segundo Ferreira (2012) a música é importante, pois conforme 75% dos alunos entrevistados disseram que sim, que a música pode fazer parte da aula de geografia, sendo a justificativa para o sim que a música facilita a memorizar mais rápido o conteúdo, foi entrevistado 67 alunos. Este dado também é corroborado por Pertele (2012) que, em sua pesquisa, descobriram que a realização das paródias propiciou a

memorização dos fundamentos do handebol pelos alunos. Fontes (2013) em trabalho destaca que todos os alunos memorizaram as músicas e aprenderam a tabuada.

Outros autores também corroboram dados significativos sobre os benefícios da música na memória. Mello (2012) constatou em sua pesquisa realizada na ONG Orquestrando a Vida localizada no município de Campos dos Goytacazes RJ que após começar a estudar um instrumento musical os alunos que possuíam dificuldades escolares melhoraram esse quadro significativamente. Essa intervenção psicopedagógica possibilitou uma melhor memorização dos conteúdos escolares o que gerou um aproveitamento/rendimento escolar maior após o início dos estudos musicais, para os alunos que possuíam dificuldades e os que não possuíam dificuldades escolares. A grande maioria dos alunos vinha de escolas particulares conveniadas como o município.

Este dado é corroborado por Moreira e Santos (2014) que em seu trabalho destacam que a música beneficia a memória já que é uma ferramenta forte para estimular o cérebro, favorece a percepção da língua padrão, possibilita o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático. Além de contribuir para a socialização dos alunos.

Miranda (2013) por sua vez ressalta a utilização da música como terapia na reabilitação de pessoas acidentadas e diagnosticadas com Mal de Alzheimer. Em seu trabalho usa-se como exemplo o caso do cantor e compositor Herbert Vianna que em sua reabilitação a musicoterapia foi de fundamental importância uma vez que esta proporcionou estímulos ao cérebro do cantor fazendo com que recuperasse sua memória conforme fora antes do acidente. Foi comprovado por meio de ressonância magnética que o cérebro do cantor utilizou novos caminhos para recuperar sua memória. O autor também mostra em seu trabalho como a música beneficia a memória de pessoas com Mal de Alzheimer que ao serem estimuladas a ouvir suas músicas preferidas são capazes de reconhecer músicas de cerca de mais de 30 anos com clareza. Deste modo, pode se considerar que a música é importante na memória, pois facilita com que este processo aconteça.

Benefícios da música na motivação

Segundo Duarte (2012), a música é importante, pois usando o gênero textual “letras de música” como estratégia de aprendizagem a música proporcionou aos

estudantes motivação, entusiasmo ocasionando aulas mais agradáveis. Este dado também é corroborado por Michelis (2015) uma vez que esta fez uso da música para trabalhar o tema “saudações”. De acordo com autora os alunos ficaram motivados, pois muitos já conheciam a música o que contribuiu para a realização do trabalho.

Esses dados também são corroborados por Santana (2013) e Loewenstein (2012) que em seus trabalhos destacam o benefício da música na motivação do aluno. Santana (2013) salienta que a música deixa de ser apenas um divertimento para tornar-se um instrumento lúdico eficaz que auxilia na aprendizagem da Língua Espanhola. Pois capacita o aluno por meio da motivação a aprender e estudar uma nova língua nesse caso a Espanhola.

Esse dado também é corroborando por Loewenstein (2012) que em seu trabalho discute a utilização da música na aprendizagem do Espanhol. De acordo com os professores entrevistados a música motiva os alunos fazendo com que esses se interessem mais pela disciplina o que facilita a aprendizagem de Espanhol uma vez que estes se divertem e aprendem ao mesmo tempo.

Deste modo, pode se considerar que a música é importante na motivação, de acordo com Duart (2012) e Michelis (2015) e os demais autores citados acima em suas pesquisas realizadas.

Benefícios da música na cognição

Segundo Bettio e Almeida, (2014) a música é importante no contexto escolar, pois permite estimular o desenvolvimento cognitivo da criança já que trabalha os sentidos da criança por meio do ver, ouvir e tocar. Este dado também é corroborado por Chiarelli e Barreto (2005) que em seu trabalho apresentam sugestões de como usar a música visando especificamente o desenvolvimento cognitivo da criança por meio de ver, cantar e tocar. Ainda de acordo com os autores Bettio e Almeida, (2014) e Chiarelli e Barreto, (2005) a música também favorece a relações interpessoais da criança estimulando sua socialização e autoestima.

De acordo com Barros (2012) a utilização da música em sala de aula possibilita a interação com crianças ditas normais e uma com Perturbações Autísticas. Constatou-se também que a música possibilita o desenvolvimento cognitivo global já que a mesma ajuda a diminuir os efeitos que sucedem a Perturbação Autísticas. Deste modo, pode se considerar que a música é importante na cognição, pois proporciona o desenvolvimento cognitivo da criança de forma específica.

Benefícios da música na concentração

Segundo Ramin e Cesarino (2009) a música é importante, pois em seu trabalho dos 28 alunos que participaram dessa experiência 18 alunos disseram espontaneamente que a utilização da música havia sido positiva, porque ajudou na concentração, facilitando assimilar o conteúdo. Estes disseram ainda que essa experiência também ajudou no relacionamento entre aluno e professor. Este dado também é corroborado por Fontes (2013) que em suas pesquisas, descobriram que a música auxilia na memorização de conteúdos pelos alunos.

De acordo com Galdino (2015) a música auxilia a concentração do aluno o que facilita o processo de ensino aprendizagem. Dado corroborado por Silva (2015) que em seu trabalho destaca a influência da música no processo ensino aprendizagem de jovens e adultos EJA. Segundo depoimentos dos professores a música é importante no processo de ensino aprendizagem uma vez que esta favorece o desenvolvimento da concentração o que proporciona o processo de aprendizagem dos alunos.

Deste modo, pode se considerar que a música é importante na concentração, pois permite que aluno se concentre e assimile melhor o conteúdo lecionado. De acordo com Huron (2012) ao escutar música ocorre à liberação da ocitocina que promove o armazenamento de novos conhecimentos. Outros autores também relacionam o fato de ouvir música e provocar à liberação da dopamina que é um neurotransmissor. De acordo com Barbosa (2012) que em seu trabalho destaca um estudo realizado no Canadá pelo Instituto Neurológico de Montreal e do Hospital Neuro na Universidade McGill consistiu em deixar os participantes ouvirem as músicas por selecionados por 15 minutos. Após este período nos participantes foi injetada uma substância radioativa que se liga à receptores de dopamina e com um aparelho conseguiram observar a reação provocada pela música proporcionou aos participantes. Com esse aparelho os pesquisadores observaram uma grande quantidade de dopamina sendo liberada devido ao fato de ouvir música, a dopamina é um neurotransmissor presente no cérebro responsável pela motivação.

Este dado também é corroborado por SANTOS (2015) que em seu trabalho destaca que ao ouvir música provoca a liberação da dopamina, neurotransmissor relacionado ao sistema de recompensa do cérebro. A música pode ser relacionada com textos escolares, pois facilita a aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode se considerar que a música é importante na educação, pois esta facilita a relação entre o aluno e professor o que ocasiona uma maior facilidade para que o processo de ensino aprendizagem aconteça; permite que aluno se concentre e assimile melhor o conteúdo lecionado; facilita a memorização pelo aluno; proporciona o desenvolvimento cognitivo da criança de forma específica faz com que os alunos se interessem mais pelas disciplinas e conteúdos estudados; propicia que o aluno desenvolva a capacidade de compreensão e raciocínio.

Assim sendo a música é uma importante ferramenta pedagógica para o processo de ensino aprendizagem como um todo, uma vez que os seus benefícios ficaram expostos com esse trabalho.

REFERÊNCIAS

ADEODATO, A. A Musicoterapia nos Espaços Escolares: Contribuições no Processo de Inclusão Educacional. **In: Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical e Congresso Regional da ISME na América Latina**. 2007. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/9224422-A-musicoterapia-nos-espacos-escolares-contribuicoes-no-processo-de-inclusao-educacional-1.html>> Acesso em 08 de set. 2020.

Barbosa, A. A música como um instrumento lúdico de transformação. **Periódico de Divulgação Científica da FALS**, São Paulo, n. 14, p.1-15, 2012.

Barros, M. R. M. **A Música como mediadora no desenvolvimento cognitivo em crianças com perturbações Autísticas**: Intervenção junto de uma aluna com perturbações Autísticas Tese (Mestrado em Necessidades Educativas Especiais – Domínio Cognitivo Moto) – Lisboa – Portugal, Escola Superior de Educação João de Deus – ESEJD, 137p.

BETTIO, L. C. N., SILVA, D. F. da. e ALMEIDA, F. F. A importância da música para o desenvolvimento cognitivo da criança. **Revista Interação**, v. 2, p. 45-64, 2013.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.

Disponível em:<

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 20 de maio de 2020.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de

dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CHIARELLI, L. K. M.; BARRETO, S. A música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. **Revista Recre@rte**, v. 3, p. 1699-1834, 2005.

DUART, C. F. S. A música como estratégia no ensino-aprendizagem em Língua Inglesa. **Cadernos PDE**, 2012.

Ferreira, M. N. **A música como recurso didático na aula de geografia**. Monografia (Bacharelado e Licenciatura em Geografia) - Universidade de Brasília, Distrito Federal. 2012. 51 páginas.

Fontes, M. A. **Em ritmo de tabuada: A mídia musical como estratégia para envolver estudantes à escola e ao aprendizado da matemática**. In: Recursos Educativos Digitais: Para a aprendizagem das crianças – REDAC, 2013.

Galdino, V. T. A música como ferramenta pedagógica no processo de aprendizagem. **Eventos Pedagógicos**, v. 6, n. 2, p. 258-267, 2015

Gobbi, D. **A música enquanto estratégia de aprendizagem no ensino de língua inglesa**. Universidade de Caxias do Sul e Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Tese de Mestrado, 2001.

HURON, D. Um instinto para a música: seria a música uma adaptação evolutiva?. **Em Pauta**, v. 20, n. 34/35, p. 48-84, 2012.

Loewenstein, N. M. **A importância da música no processo de ensino aprendizagem de espanhol**. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização, 2012.

Michels, R. A música como uma das possibilidades para desenvolver a língua inglês nas 5ª séries do ensino fundamental. **Cadernos PDE**, 2015.

Mello, M. I. De. S. A. **A música como instrumento de intervenção psicopedagógica** Tese (Mestrado em cognição e linguagem) – Campos dos Goytacazes – RJ, Universidade Estadual do Norte Fluminense – UENF, 2012, 79p.

Miranda, Matheus Braga de. **A Música e as emoções: os benefícios da educação musical amparados na neurociência**. Monografia apresentada como exigência para obtenção do grau de Licenciatura Plena em Educação Artística– Habilitação em Música 2013.

Moreira, A. C. e Santos, H. A música na sala de aula - a música como recurso didático **Revista Unisanta Humanitas**, p. 41-61; Vol. 3 nº 1, 2014.

Ongaro, C. De. F. e Silva, C. De. S. **A importância da música na aprendizagem.** *UNIMEO/CTESOP*

Paiva, A. C. de C. de, Zagonel, M. B. e Arouck, M. de N. V. (2011) A Música Como Recurso para a Aprendizagem do Aluno Hiperativo: Relato de uma Experiência1. **Meloteca**, 2011.

Pertele, G. (2012). **A música na prática pedagógica da educação física.** Monografia (Licenciatura em Educação Física) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC. 2012 38 páginas.

Pieroli, S. M.. **Ditadura Militar no Brasil (pós-64) através da música:** uma experiência em sala de aula. Acessado em 12/05/2015. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/648-4.pdf>

Prado, A. M. V. B. e Figueiredo, E. (2005). Análise da influência da música no processo de desenvolvimento da escrita. **In Congresso da ANPPOM** (Vol. 15, pp. 109-115).

Ramin, C. S. D. A., Cesarino, C. B., Ribeiro, R. D. C. H. e Brandão, V. Z. (2002). A música como elemento facilitador na interação docente-aluno. In *Proceedings of the 8. Brazilian Nursing Communication Symposium*.

Santana, V. P. (2013) Motivação e aprendizagem para o ensino da língua espanhola: a música na sala de aula. *Anais do VI Fórum identidades e alteridades e II Congresso nacional educação e diversidade issn 2176-7033*.

Santos, R. A. dos, Cruz, K. L. e Krüger, V. (2013) Razões que desmotivam e motivam na aprendizagem em alunos do ensino médio de uma escola pública de pelotas. In: *33º EDEQ Encontro de Debates sobre o Ensino de Química, 2013*.

Santos, L. da S. (2015) Música e neurociências inter-relação entre música, emoção, cognição e aprendizagem. *Psicologia O Portal dos Psicólogos ISSN 1646 6977 Documento produzido em 07.03.2015*.

Santos, I. B. dos, Miguel, R. de C. B. P. M. B., Guimarães, S. R. da R., Almeida, S. F. e Ribeiro, Z. A. (2015) Musicoterapia como proposta de ferramenta pedagógica: uso e aplicação da música no suporte às dificuldades de aprendizagem.

Silva, A. P. M. B. e Silva, C. De S. (2014). Possibilidades e limites da inclusão da educação musical enquanto disciplina nas escolas públicas de ensino fundamental *Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica*.

Silva, V. M. da. (2014) O encanto da música no ensino de química. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares) - Universidade Estadual da Paraíba – UEFB 2014, 60 páginas.

Silva, S. N. Da. (2015) A influência da música no processo ensino-aprendizagem em turmas de educação profissional na modalidade de jovens e adultos no Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas.

Silveira, M. M. S. (2004) O Funcionamento do Cérebro no Processo de Aprendizagem. 18 de outubro de 2004 Disponível em http://www.psicopedagogia.com.br/new1_opiniao.asp?entrID=223#.VhOtGnpVikp acesso em Terça-Feira, 6 de Outubro de 2015 - 08h15min:

Soares, M. A. e Rubio, J. De A. S. (2012) A Utilização da Música no Processo de Alfabetização *Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 3 – nº 1 – 2012.*

Tennroller, D. C. e Cunha, M. M. (2012). Música e educação: a música no processo ensino/aprendizagem *Revista Eventos Pedagógicos v.3, n.3, p. 33 - 43 Ago – Dez. 2012.*

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, (2010) Ministério da Educação Universidade Federal Do Paraná Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes Coordenação do Curso de Comunicação.

A VIDA UNIVERSITÁRIA ESTUDANTIL E A SOCIALIZAÇÃO ENTRE ESTUDANTES DE DIFERENTES CURSOS: UM FOCO NA EXPERIÊNCIA DO CURSO DE PEDAGOGIA - UFRN.

Marília do Vale Góis Pacheco Medeiros ¹
Adir Luiz Ferreira ²
Jennifer Juliana Barreto Bezerra Costa ³

RESUMO

O contexto das constantes transformações da Educação Superior brasileira impele um olhar atento a esse meio, às suas características e seus integrantes. Nesse sentido, este texto visa sintetizar resultados e discussões de uma pesquisa de mestrado cujo objetivo centrou-se em compreender, através de falas de estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) (curso presencial, campus Natal), como a socialização com estudantes de outras áreas os influenciam nas suas próprias jornadas universitárias. A partir de noções da fenomenologia social, desenvolveu-se uma abordagem metodológica qualitativa e criativa, com elementos da etnometodologia e da entrevista compreensiva. Foram aplicados questionários, feitas observações na UFRN (Brasil) e na Université de Lorraine (França), e realizadas 12 entrevistas com estudantes do curso de Pedagogia. O desenvolvimento metodológico possibilitou a elaboração de cinco elementos interpretativos: tempo, direcionamento, percurso, companheiros e “espírito viajante”; os quais revelaram que a socialização dos estudantes de Pedagogia com os de outros cursos relaciona-se aos objetivos de vida, pessoais e acadêmicos dos alunos, tal como com a relação com colegas, professores e os espaços da universidade e com a postura de engajamento com essas relações, sejam elas mais localizadas aos estudantes da Pedagogia, disponíveis aos demais ou mais desbravadoras das relações com os estudantes de outros cursos. Compreendeu-se que a socialização entre estudantes de Pedagogia e de diferentes cursos corrobora para um aprendizado ético de respeito e tolerância, para a reconstrução identitária do estudante e dispõe de significativa potência criativa no ambiente universitário.

Palavras-chave: Sociologia da Educação, Socialização Universitária, Vida Estudantil, Interciência e Ensino Superior.

INTRODUÇÃO

A Universidade, como uma instituição histórica, carrega consigo não somente a busca pelo conhecimento, mas também traz as marcas das influências de poderes

¹ Mestre pelo Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, mariliavgpm@ufrn.edu.br;

² Professor Doutor do Centro de Educação, Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação, UFRN, adirfer@gmail.com;

³ Mestranda do curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, jukasbarreto@gmail.com.

políticos, econômicos, culturais e sociais de cada comunidade em que existe e do mundo, onde molda uma identidade universitária.

Essa universidade, ao mesmo tempo em que é histórica, é também atual, implicada nas necessidades do mundo contemporâneo e berço criador de inovações nos mais diversos campos e sentidos. Em seu papel plural, envolve-se com a construção do conhecimento autônomo e com a empreitada desenvolvimentista quando, por exemplo, instituições internacionais como a UNESCO afirmam em seus documentos que sem instituições de ensino superior e pesquisa, as nações não conseguirão construir um desenvolvimento legítimo (BARBALHO; CASTRO, 2010).

Dessa forma, a expansão do ensino superior é um movimento global o qual também vem acontecendo no Brasil nos últimos anos. Entre 1996 e 2017, o salto do número de matrículas na educação superior foi de 1,8 milhão para 8,3 milhões. Um crescimento que esteve ligado a uma expressiva participação do setor privado, o qual compõe, atualmente, cerca de 90% dos estabelecimentos de educação superior no país (CABRAL NETO; CASTRO, 2018) (FERREIRA, 2019).

Nesse processo, a enxurrada de diplomados anuais e a mercantilização do conhecimento, que se insere, como talvez o mais importante elemento dentro da disputa mundial pelo poder (LYOTARD, 1986), compõem um cenário feroz e complexo no qual está ambientado o ensino superior e os indivíduos que o fazem. Não obstante, as quantificações sozinhas não elevarão o padrão desse nível de educação; especialmente, ao pensarmos no Brasil, tanto os macro articuladores, bem como os gestores das instituições, técnicos e professores terão de olhar com atenção também para os aspectos pedagógicos e buscar compreender o perfil do estudante universitário, acompanhar seu percurso e avaliar seus resultados (SAMPAIO; SANTOS, 2015).

Afinal, no meio desse movimento macro de expansão universitária, emaranhado com interesses econômicos e políticos, estão os estudantes universitários, que vivem uma grande aventura ao entrarem nesse ambiente tão distinto daquela educação básica. Esses integrantes do ambiente acadêmico, ao entrarem na universidade, “passada a euforia pelo ingresso no curso superior, [...] têm a impressão de que foram ‘promovidos’ para um nível avançado de incompetência escolar” (FERREIRA, 2014, p. 117). O que acontece na entrada no ensino superior, especialmente na universidade, é uma ruptura no plano cognitivo, o que se caracteriza como um grande desafio. Ao mesmo tempo, junto com o desafio, abre-se um vasto campo de possibilidades de

criação, reinvenção e transformação nesse sujeito que aprende e também pode construir conhecimento para o mundo.

Portanto, a partir do momento que se deixa de olhar para esse estudante como peça fundamental e ator de influência na vivência universitária, perde-se muito da oportunidade de conhecer e aperfeiçoar a experiência universitária. Nesse sentido, este texto visa sintetizar resultados e discussões de uma pesquisa de mestrado cujo objetivo centrou-se em compreender, através de falas de estudantes universitários do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN (curso presencial, campus Natal), como a socialização com estudantes de outras áreas os influenciam nas suas próprias jornadas universitárias.

Junto a esse objetivo central, objetivos específicos colaboraram para o percurso da pesquisa de mestrado, foram eles: identificar interesses e interações de pessoas de Pedagogia com estudantes de outros cursos; reconhecer algumas influências institucionais da UFRN para a socialização dos estudantes de Pedagogia com os de outros cursos; entender como os estudantes de Pedagogia percebe, a sua relação com pessoas de outros cursos da UFRN.

Justifica-se o foco investigativo na vida estudantil em si não apenas por esse ser um campo com vasta possibilidade de exploração científica, mas também porque a investigação sobre a formação inicial de professores considerando a socialização universitária é de significativa relevância, uma vez que o processo de aprendizagem é indivisível em seus aspectos sociais e culturais, e individuais e subjetivos (FERREIRA, 2014).

Além disso, pensar a formação de professores em ligação com a socialização de estudantes de distintos cursos e campos de saber, faz-se pertinente frente à natureza do espaço universitário e do curso de Pedagogia. Diante do ambiente universitário porque ele se “[...] constitui um momento crucial na construção de um tipo de aprendizado complexo, variado, pensado em função de uma articulação de diferentes tipos de saberes e de suas mobilizações posteriores nas situações reais” (PAIVANDI, 2015, p. 10). E, singularmente, no curso de Pedagogia, em virtude deste formar professores polivalentes que lidam com o ensino de diversas áreas do conhecimento, num movimento coeso e sinérgico.

Compreendemos, inclusive, que o curso de Pedagogia, em sua própria natureza, porta consigo uma potência relevante de sinergia de saberes, uma capacidade de experimentar e organizar o conhecimento em sua estrutura, que é grandiosamente

interativa dos fenômenos da realidade, os quais ultrapassam as barreiras do conhecimento setorizado (CARNEIRO, 1994). Assim, sejam em aspectos filosóficos, pedagógicos ou curriculares, noções de interdisciplinaridade, complexidade e transdisciplinaridade se fazem coerentes na formação do pedagogo e saltam, até mesmo, na vivência da socialização do estudante com colegas e conhecimentos de outros cursos. Nesse sentido, buscamos debruçamo-nos sobre a sinergia de saberes presente na formação inicial do pedagogo, observando-a a partir de seu caráter como uma experiência social autônoma diante das prerrogativas curriculares, focando na “*intercienicalidade*”, uma vez que a *interciência* possibilita o nascimento do novo, do inventivo e criativo, a partir de experiências em que “[...] um conhecimento se engrandece com o outro e que uma habilidade se aperfeiçoa e pluraliza junto com outra” (MEDEIROS, 2020, p. 44).

Sendo assim, foi desenvolvida a pesquisa com estudantes de Pedagogia da UFRN, curso presencial, campus Natal, entre os anos de 2018 e 2019, a partir de uma perspectiva metodológica qualitativa e criativa, que firmou-se em noções da fenomenologia social, trazendo elementos da etnometodologia e, particularmente, da entrevista compreensiva.

O processo investigativo contou com a aplicação de questionários com estudantes de Pedagogia da UFRN; um estágio de intercâmbio na Université de Lorraine, em Nancy, na França; o aperfeiçoamento e elaboração criativa do instrumento de entrevista; e entrevista com 12 estudantes de Pedagogia, divididos em 2 subgrupos, o primeiro chamado de Grupo Foco (GF), com 8 integrantes, e o segundo denominado de Grupo Controle (GC), com 4 integrantes. O GF foi composto por estudantes que apresentaram maior interação com pessoas de outros cursos e o GC por estudantes que apresentaram pouquíssima ou nenhuma interação desse tipo.

De forma geral, identificou-se, a partir dos dados do questionário, que o perfil atual do estudante de Pedagogia quebra com alguns paradigmas do senso comum presentes no ambiente acadêmico do curso. Os dados mostraram que parte significativa desses estudantes escolheu o curso como primeira opção no processo seletivo de entrada na universidade e que esses alunos estão abertos e disponíveis para os conhecimentos do curso de Pedagogia e também para outras áreas do conhecimento. O questionário também revelou uma quantidade expressiva de estudantes vindos de outras experiências de curso superior (parciais ou integralmente concluídos). Esses e outros elementos conduziram as análises para construção de guias de interpretação dos percursos

universitários e de categorias de perfis estudantis, tendo em vista a socialização com estudantes de outros cursos.

As entrevistas, por sua vez, contaram com o uso de fotografias em sua execução, ajudaram a tecer uma construção narrativa que utilizou elementos de uma viagem como metáfora para o percurso universitário e contribuíram para a compreensão da socialização estudantil como bagagem indispensável para se explorar a Universidade. Os guias de interpretação do percurso universitário estudantil foram: tempo, direcionamento, percurso, companheiros e “espírito viajante”. Já as categorias de perfis estudantis que foram ligados à relação entre jornada universitária e socialização com estudantes de outros cursos foram: localista, turista e andarilho.

Ao fim (dessa parte) da jornada investigativa sobre a relação entre a socialização e o percurso universitário dos estudantes de Pedagogia, compreendemos que essa socialização tem uma influência singular no desbravamento que o estudante fará da e na Universidade, colaboram para que esses estudantes conheçam mais sobre o mundo, ampliem a elaboração de suas identidades acadêmicas, profissionais e pessoais, e também traz consigo os caracteres afetivo e humano, os quais impulsionam a caminhada na experiência universitária e da vida.

METODOLOGIA

A abordagem metodológica da pesquisa aqui explanada é essencialmente qualitativa, uma vez que faz uso de aspectos quantitativos, mas foca-se na compreensão de fenômenos sociais, os quais exigem a “imaginação sociológica”, obedecendo a regras precisas, para a análise e interpretação desses fenômenos, numa permanente ação de bricolagem de saberes (KAUFMANN, 2013).

Dentro dessa abordagem, a pesquisa sustentou-se em bases filosóficas e metodológicas da fenomenologia, cuja ênfase está no sujeito, em suas percepções e experiências com a realidade vivida, fazendo uso de elementos da etnometodologia, que investiga e descreve como o pensamento sociológico são formalizados e transformados num sistema social (SACRINI, 2009). Além disso, muitos elementos da entrevista compreensiva foram inseridos, tendo em vista que essa perspectiva está ligada à uma sociologia de processos que nasce no contato com o campo e busca o entendimento compreensivo do social através da compreensão das pessoas (KAUFMANN, 2013).

Nessa concepção, todos os procedimentos aqui apontados foram realizados com a devida aprovação no conselho de ética da universidade e tiveram três grandes frentes: a aplicação de questionários, a observação e elaboração do instrumento de entrevista, e a própria entrevista.

A primeira etapa de investigação foi a aplicação do questionário no primeiro semestre do ano de 2018 com 80 estudantes do curso presencial de Pedagogia da UFRN (campus Natal), o que representou um pouco mais de 10% dos estudantes com matrícula ativa naquele semestre, os quais totalizavam 731 estudantes. O instrumento do questionário teve o intuito de fazer um levantamento de dados acerca dessa população estudantil, buscando, além de informações gerais, identificar os interesses dos estudantes diante de conhecimentos do próprio curso e de outras áreas, bem como as interações com pessoas de outros cursos, no intuito de poder selecionar integrantes para o grupo de estudantes que foram entrevistados. A estrutura do questionário foi baseada nos instrumentos utilizados na pesquisa publicada por Ferreira (2016) sobre a relação entre capital cultural e formação e ensino superior.

A segunda etapa metodológica da pesquisa foi composta por um estágio de intercâmbio e pela elaboração da entrevista utilizando a fotografia como elemento metodológico. O estágio de intercâmbio aconteceu entre os meses de janeiro e fevereiro de 2019, no Laboratório Interuniversitário de Ciências da Educação e Comunicação (LISEC), na Université de Lorraine, em Nancy, na França, e teve a supervisão do professor e pesquisador Saeed Paivandi. O foco desse intercâmbio foi pautado na troca de conhecimentos teóricos e metodológicos acerca da pesquisa centrada na socialização universitária estudantil nos 2 países, França e Brasil. Nesse período, foram feitas observações participantes em diversos espaços da universidade francesa, bem como entrevistas informais com estudantes da graduação e da pós graduação, buscando ampliar e desenvolver habilidades e conhecimentos fundamentais da pesquisa no campo da socialização estudantil e na própria pesquisa social; como o engajamento no estabelecer relações com o desconhecido e no distanciar-se daquilo que socialmente nos compõe (AGIER, 2015). Todas as ações do estágio estavam ainda inclinadas para a utilização de elementos etnometodológicos que ajudam a reconhecer e compreender as particularidades e, especialmente, as generalidades dos modos operativos dos estudantes no meio ambiente universitário (COULON, 1995).

Como resultado dessa parte do processo metodológico, o instrumento da entrevista foi aperfeiçoado e passou a contar com um momento em que foram utilizadas

fotografias de diferentes espaços da universidade, para que os estudantes falassem sobre as suas experiências, especialmente de socialização, nesses ambientes. Foram escolhidos 11 espaços, ligados a 8 grandes centros da UFRN, que compõem o campus da capital do Rio Grande do Norte e também 1 do interior do estado. Escolhemos fazer e selecionar fotos de prédios (não vazios) por entendermos que os espaços físicos e arquitetônicos dos espaços de socialização, além de refletirem bases históricas, também afetam a interação em seus padrões e comportamentos sociais (FOUAD, 2017). As fotografias desses espaços, por sua vez, foram, em sua maioria, feitas por nós mesmos, para que pudéssemos nos imbricar mais no processo metodológico e experimentar, junto aos estudantes entrevistados, aspectos da sensibilidade da fotografia, elemento que “[...] por ser flagrante, [revela] as insuficiências da palavra como documento da consciência social e como matéria prima do conhecimento (MARTINS, 2014, p. 11).

Essas fotografias, por sua vez, geraram um significativo resultado na terceira e última etapa metodológica a qual envolvia o campo, a entrevista. Em 2019, realizamos 12 entrevistas semiestruturadas com estudantes do curso de Pedagogia que tinham, no mínimo 2 anos de vivência no curso. Baseando-nos em elementos metodologicamente estratégicos da entrevista compreensiva de Kaufmann (2013), construímos um roteiro de entrevista a partir de blocos temáticos (SILVA, 2006). Foram definidos 4 blocos temáticos, os quais buscavam saber, respectivamente, sobre as escolhas e interesses de conhecimento; as relações estabelecidas nos diferentes espaços da universidade (esta foi a seção guiada pelas fotografias); as interações com estudantes de outros cursos; e sobre as interpretações feitas pelos alunos acerca da influência dessas relações no percurso universitário.

O parâmetro de, no mínimo, 2 anos de vivência no curso de Pedagogia, foi baseado nos estudos de Alain Coulon (1997), que indicam 3 grandes fases num claro processo de adaptação e afiliação dos estudantes na vivência universitária. Segundo o autor, inicialmente, o estudante vive um momento de rupturas e de desconhecimento do ambiente universitário, o chamado *tempo de estranhamento*; em seguida, numa fase de adaptação e reorganização, o estudante vive o *tempo de aprendizagem*; por fim, viria o momento de segurança, reconhecimento do grupo e ativa agregação à comunidade universitária, o *tempo de afiliação*. Com 2 anos de vivência universitária, o estudante já estaria, muito provavelmente, afiliado à cultura universitária.

Para a seleção dos 12 entrevistados, para além do quesito do tempo, outros 2 critérios foram primordiais: a proporção de gênero diante do total de estudantes do

curso (20% de homens e 80% de mulheres) e a proporção de experiência anterior de ensino superior do total de respondentes do questionário (45% dos entrevistados, para 46% dos respondentes do questionário).

Além desses critérios seletivos, os 12 estudantes voluntários foram divididos em 2 subgrupos, um grupo que representaria o nosso foco de desejo investigativo, Grupo Foco (GF), e outro que, em menor quantidade, representaria o oposto, por esse grupo também compor a realidade do curso, o Grupo Controle (GC). Foram 8 os integrantes do GF e 4 os do GC.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados das diferentes etapas da pesquisa mostraram dados que nos ajudam a compreender o perfil do atual estudante de Pedagogia, bem como indicam diversos elementos para pensar e investigar a formação de professores e a vivência estudantil no meio ambiente universitário.

Inicialmente, os resultados dos 80 questionários trouxeram abertura e redirecionamento na compreensão e na organização da pesquisa, os seus principais resultados, então, estão apresentados a seguir.

Dos respondentes do questionário, 86% estavam no início do segundo ano de universidade ou adiante. Dessa mesma população de 80 estudantes, 68% disseram trabalhar ou fazer estágio remunerado; dentro dos 32% restantes estão também possíveis bolsistas da universidade. Esses, mesmo que trabalhem ou estagiem na área da Pedagogia, têm mais possibilidade de tempo e de contato com o meio ambiente universitário e, assim, mais possibilidades de experiências diversificadas nesse espaço.

Um dado que chamou atenção foi o de que quase 78% dos estudantes responderam terem, sim, escolhido a Pedagogia como primeira opção no processo seletivo para entrada no curso superior, o que contraria o senso comum que paira no ambiente acadêmico do curso, que carrega a fama de receber aqueles que não têm desejo de exercer a profissão. . Esse é para nós um dado positivo, afinal o interesse e a receptividade para o aprendizado dos conteúdos do curso favorece, ao menos inicialmente, um engajamento nos estudantes e, naturalmente, maior qualidade no aprendizado e na formação.

Ao mesmo tempo, 87,7% desses mesmos estudantes já pensou em fazer outro(s) curso(s). Esses interesses foram expressos nas mais diversas áreas, de medicina à

filosofia, de gastronomia às licenciaturas, das engenharias às artes. Isso nos mostra que esses estudantes têm, em algum grau, uma abertura no olhar para outras áreas. Entendemos que esse pode ser um aspecto positivo e pode colaborar para a formação desses estudantes, uma vez que a Pedagogia é uma área ampla na qual o interesse por outros cursos pode despertar olhares diferenciados para os conteúdos e abordagens do curso. O interesse e a disponibilidade para o saber distinto pode ser a base para o desenrolar criativo e intercientífico.

No tocante aos interesses mais específicos e direcionados para as áreas de outras licenciaturas, o maior interesse dos estudantes que responderam o questionário está em áreas como letras, história, artes visuais e música; em detrimento dos menores interesses em áreas como a física, matemática e química. Essa dado preocupa, quando se pensa na importância da linguagem matemática para a prática do pedagogo na docência da educação básica, mas ao mesmo tempo, indica o interesse e disponibilidade do corpo discente para áreas presentes na prática pedagógica e pouco exploradas pelo currículo do curso de Pedagogia da UFRN, as artes.

Talvez um dos dados que mais tenha chamado atenção no resultado do questionário tenha sido a porcentagem de 46,3% dos respondentes já terem passado por outro curso superior, seja na UFRN ou em outra instituição, tenha sido o curso finalizado ou não. Foram cursos variados, licenciaturas e bacharelados nas áreas das humanidades, das exatas e biomédicas. Podemos pensar, então, que esses estudantes, mesmo que minimamente, já trazem alguma experiência que os permitem chegar de forma distinta no objetivo de “[...] tornar-se nativos desta nova cultura universitária” (COULON, 2008, p. 43).

Já quando perguntados, por fim, sobre a relação com estudantes de outros cursos, quase 80% dos estudantes afirmaram manter algum contato com pessoas de outros cursos, a criação desse vínculo de contato, por sua vez, tem forte influência dos círculos de amigos e da universidade. Mesmo tendo um número expressivo de alunos que mantêm esse tipo de socialização, curiosamente, apenas 34 estudantes, ou 42,5% do total, já tiveram experiências de convívio com estudantes de outros cursos nas situações de trabalho acadêmico, reunião de estudo, projeto de pesquisa ou extensão.

Dessa forma, o resultado do questionário apresentou um perfil de estudantes abertos e dispostos a conhecer o campo de conhecimento da Pedagogia e também de outros campos de saberes; com um preocupante desinteresse, porém, pelo campo de saberes matemáticos, os quais compõem uma importante e significativa parcela de

atuação do professor pedagogo na Educação Básica; ao mesmo tempo, com um interesse por campos pouco explorados na estrutura curricular de formação do curso da UFRN, como os campos das artes; e com, relativamente significativas, experiências universitárias prévias; e socialização com estudantes de outros cursos não muito direcionada para a interação acadêmica.

Esses dados nos impulsionaram a seguir explorando diversas vivências universitárias estudantis. No tocante às principais contribuições do estágio de intercâmbio, para além da importante colaboração no processo criativo de estruturação da entrevista, identificamos ainda três grandes contribuições conceituais corroboradas pela experiência pessoal, de observação e de diálogo com outros estudantes durante o intercâmbio.

A primeira delas a compreensão da questão de entrada e de adaptação à nova cultura universitária. Percebemos que mesmo um estudante já estando adaptado a uma cultura universitária específica, a entrada em uma outra nova implica num novo processo de estranhamento, aprendizagem e afiliação, tendo em vista as fases apontadas por Coulon (1997). Além de que notamos ainda a importância das experiências (objetivas e subjetivas) anteriores como propulsoras para as posturas adotadas diante do novo ambiente. A segunda delas é a forte influência do ambiente universitário na trajetória estudantil, tenha sido pela organização universitária, pela ação dos professores ou dos colegas. Diante dos relatos de ambientes hostis em alguns cursos e áreas da Université de Lorraine, foi notável as relações de concorrência e rivalidade criadas, bem como a construção de diferentes trajetórias a partir das relações com demais estudantes e professores. Paivandi (2014, p. 42) aponta, nesse sentido, que esse ambiente universitário pode contribuir para “[...] dar ao estudante a vontade de aprender e o sentimento de aprender com pertinência, ou, inversamente, esse meio pode tornar-se um obstáculo para a aprendizagem”. A terceira importante colaboração conceitual foi a percepção das ideias de interação com o diferente e a construção do diferenciado no percurso universitário. A intensa presença de estudantes estrangeiros produzia uma organização de grupos diferenciada da realidade brasileira natalense, Grupos de estrangeiros, grupos de nativos e alguns outros grupos mais misturados, talvez sejam uma realidade que se faz como metáfora para a compreensão também da realidade brasileira local, em sua pluralidade e diversidade específica. Pudemos compreender, portanto, que a interação com o diferente de nós, constrói um saber que, por sua vez, é também identidade.

Partindo, então, para o próximo passo do processo metodológico, como informações gerais do grupo de entrevistados, salientamos, inicialmente, a diferença da média de faixa etária entre os grupos do GF e GC. O GC tem uma média de idade de 34,75 anos, já o GF, tem a média de idade de 27,12 anos; o que evidencia uma sutil diferença nos momentos de vida dos integrantes dos grupos.

No que diz respeito aos interesses de cada grupo por áreas do conhecimento distintas da Pedagogia, os integrantes do GF apontaram uma média de interesse por cerca de 5 outras áreas diversas da Pedagogia, já os estudantes do GC apontaram interesse por cerca de 2 outras áreas diversas à Pedagogia, por pessoa. Os integrantes do GF têm interesse em mais do que o dobro de áreas e essa maior abertura e curiosidade por parte dos componentes desse grupo é esperada, tendo em vista a ideia de que uma maior curiosidade diante de distintas áreas do conhecimento integra o perfil do estudante que acaba por se relacionar mais com estudantes de outras áreas.

E sobre essa relação com estudantes de outras áreas, os integrantes do GC apontaram conhecer pessoas de mais de 5 cursos diferentes na universidade; enquanto os integrantes do GF disseram conhecer pessoas de mais de 8 cursos diferentes. É visível, portanto, a relação entre os interesses estudantis em campos de conhecimentos distintos do de sua formação e a socialização com estudantes de diferentes áreas.

Essa socialização, por sua vez, acontece e também é proveniente das socializações que os estudantes estabelecem com os diferentes espaços da universidade. Nas entrevistas as fotografias assumiram a função de explorar esse aspecto e trouxeram um ar mais descontraído para o diálogo, abrindo espaço para uma maior espontaneidade dos estudantes, que, de forma geral, nessa seção, falaram mais e expressaram mais suas emoções, sorrindo, chorando, lembrando dos espaços e das experiências com afetos negativos e positivos que foram vividas neles.

Dentre todos os espaços apresentados, o Centro de Educação (CE), prédio que sedia a maior parte das atividades do curso de Pedagogia, foi o único espaço em que todos os entrevistados demonstraram ter uma relação forte de afetividade; denominamos assim quando o estudante demonstrou afetividade com o espaço, tenha sido numa relação pontual muito intensa ou numa construção de frequência e afetividade. Os integrantes do GC apresentaram ter poucos laços afetivos, isto é, poucas relações fortes com espaços da universidade que não sejam o Centro de Educação (CE) e bloco de aulas. Além disso, é significativo o número de espaços com os quais eles não têm nenhum tipo de relação, seja afetiva, de frequência de visita ou de alguma relação

pontual, uma média de 5 por pessoa, diante dos 10 espaços apresentados, fora o CE. Já os entrevistados do GF, forma geral, apresentaram conhecer uma maior quantidade de espaços, com uma média de desconhecimento de 2,87 espaços, diante dos 10 apresentados para além do Centro de Educação. Além disso, os vínculos fortes que eles indicaram ter, na sua maioria, foram criados ao longo da experiência acadêmica como estudante de graduação, seja no curso de Pedagogia ou em outro anterior na UFRN; o que indica a construção de elos com os espaços a partir da vivência como estudante universitário, e não apenas como cidadão que faz uso dos espaços da universidade, de forma pouco (ou não) implicada com a vivência acadêmica.

Esses aspectos, que perpassam pela relação dos estudantes com os diversos espaços da universidade, pelos interesses em diferentes áreas de conhecimento, pela relação com trabalho e etc., ainda não explicitam a complexidade de interpretações possíveis provenientes das falas desses estudantes.

Os 12 estudantes que nos emprestaram seus “óculos” para vermos a universidade em diferentes perspectivas são listados a seguir, com codinomes escolhidos por eles mesmos ou definidos a partir das características mais marcantes de suas histórias. Os 4 primeiros são os integrantes do Grupo Controle e os outros 8, são os integrantes do Grupo Foco.

- Mulan, 25 anos, graduada em Gestão Hospitalar pela UFRN, não teve nenhuma relação com pessoas de outros cursos, que tenha sido construída ao longo da graduação. Mas tem familiares e amigos que estudam em outras áreas, com quem troca algumas ideias sobre algumas disciplinas e tira algumas dúvidas pontuais.
- Cleo, 32 anos, fez estágio remunerado e foi bolsista da biblioteca. É graduada em Marketing por uma faculdade privada. Quando bolsista, conviveu com pessoas de diversos cursos e ajudou um colega de jornalismo a fazer um roteiro. Ela gostou muito. Mesmo assim, avalia que seus conhecimentos, não têm relação com a convivência com colegas de outros cursos.
- Uil, 35 anos, trabalha e não possui graduação anterior. Ele tem proximidade com estudantes da Pedagogia que vêm de outros cursos e encara essas experiências como esses estudantes uma descoberta mútua.
- Morena Rosa, 47 anos, estagiária, não possui graduação anterior, mas possui magistério. Não tem nenhuma experiência acadêmica com pessoas de outros cursos, mas se considera muito comunicativa e diz conhecer várias pessoas de outros cursos. Os assuntos com essas pessoas, porém, giram em torno da vida pessoal.

- Paula, 21 anos, bolsista de iniciação científica, sem experiência prévia no ensino superior. cursou disciplina em 3 cursos diferentes na graduação e sua experiência mais marcante com pessoas de outras áreas é no esporte, no Aikidô. Com seus amigos do Aikidô Paula já apresentou trabalhos e viajou para várias outras atividades esportivas.
- Saiph, 22 anos, é estagiária e não tem experiência prévia na educação superior. cursou uma disciplina no curso de Tecnologia da Informação e construiu um jogo com os colegas. Para ela essa experiência foi muito marcante, bem como a participação em muitas aulas do curso de História e a ida a um concerto na Escola de Música com amigos do curso de História.
- Erva, 41 anos, trabalha, é graduada em Educação Física pela UFRN, possui especialização em arteterapia e Mestrado em Educação, também pela UFRN. cursou muitas disciplinas de artes enquanto fazia Educação Física, participou do projeto de extensão Madrigal (coral) antes mesmo de ser graduanda da universidade e durante o curso de Pedagogia fez parte de um evento de extensão sobre geografia e música. As relações de amizade e socialização de Erva são bem maiores com professores do que com estudantes.
- Lobo, 21 anos, bolsista de iniciação científica, sem experiência anterior no ensino superior. Suas experiências mais marcantes com estudantes de outros cursos foram as do Trilhas Potiguares⁴ e as de quando era bolsista no Laboratório de Tecnologias Educacionais. Em ambas, desenvolvia ações e projetos junto com colegas e amigos de outros cursos.
- Dinda, 21 anos, estagiava no período em que respondeu o questionário, e está na sua primeira experiência no ensino superior. No tocante às relações com estudantes de outros cursos, faz análise de filmes com a irmã de audiovisual, tirava dúvidas pontuais com uma amiga de biblioteconomia e viveu, no curso de Pedagogia, uma experiência marcante, com alunos da física e da geografia, numa aula sobre astronomia.
- Larissa, 23 anos, bolsista de apoio técnico, em sua primeira graduação. Mora na residência e é bolsista, o que a permite ter contato com muitas pessoas de outros cursos. Suas experiências mais marcantes com estudantes de outras áreas foram o Trilhas Potiguares e o devocional, um movimento religioso autônomo que surgiu na residência.

⁴ Maior programa de extensão da UFRN.

- Cinderela, 32 anos, bolsista de iniciação científica, estagiária e também dá aulas particulares. Já cursou Psicologia e Serviço Social, ambos não concluídos. Viveu uma experiência de extensão quando era bolsista no NEI junto com pessoas da biologia. Gostaria de ter tido mais experiências, de ter aproveitado mais a universidade, mas suas condições objetivas iam de encontro a esses desejos.
- Boss, 36 anos, trabalha, tecnólogo em Tecnologia e Informática, graduado e mestre em Educação Física pela UFRN. Estabeleceu relações pontuais com colegas de outros cursos quando participou de disciplinas em outros cursos e do programa de extensão Trilhas Urbanas, quando cursava educação física.

O instrumento guia dessas entrevistas e os próprios resultados das falas desses 12 estudantes ajudou a perceber os aspectos mais importantes para a nossa pesquisa, mesmo reconhecendo a existência de outros, que permeiam a trajetória estudantil universitária e dialogam com o nosso objeto de estudo, a socialização entre estudantes de diferentes cursos.

Tomando por base a metáfora da viagem para o desenvolvimento das interpretações, os aspectos relevantes destacados na nossa pesquisa podem ser vistos como os cinco lemes de interpretação da jornada universitária estudantil: o *tempo* que se tem para fazer a viagem; o *direcionamento*, isto é, o objetivo acadêmico onde se pretende chegar; o *percurso*, ou seja, o caminho que será feito para chegar lá; com quais *companheiros* se deseja viajar; e, qual “*espírito viajante*” que se desenvolve ao longo da jornada.

O leme interpretativo do *tempo* abarca aspectos como o élan, relativo à idade e aos tempos de vida individuais dos entrevistados; como a disponibilidade, relativa à condição e à organização social, econômica e familiar de cada um; e como os processos de socialização contínuos, diversos e intermitentes, que acontecem ao longo da jornada acadêmica; os quais apesar de seguirem, de fato, as fases propostas por Alain Coulon (1997), de estranhamento, aprendizagem e afiliação, não se configuram como elemento único e linear. Afinal, a socialização nunca cessa em nossas vidas, como já propõem Bauman e May (2010), e, portanto, no percurso universitário, esse movimento constante, mesmo que timidamente, também acontece.

Nas falas dos estudantes, esses aspectos se apresentam de forma bem evidente. Para Cinderela, os fatores socioeconômicos e objetivos de vida são determinantes para como ela vai perceber a universidade e, conseqüentemente aprender e experimentar a universidade (LIZZIO, WILSON, SIMONS, 2002).

Eu acho que não é pra qualquer um tá aqui mesmo. Não por entrar, por capacidade, mas pra permanecer, não é fácil. Porque você que tem mais de 30 anos, assim como eu, [...] que tem responsabilidade de se manter, não é fácil. [...] é ilusão. Você tem que fazer escolhas todo dia. Então é isso... [...] Estar aqui (começou a chorar) eu queria aproveitar muito mais, entendeu?!

Na fala de Paula, os efeitos do processo de afiliação, evidenciado por Alain Coulon (1997), se torna bastante explícito e demonstra que o movimento que o estudante faz para explorar a universidade se relaciona com a afiliação, a qual é significativamente transpassada pela socialização. “[...] não sei, não sei o estralo que me deu. Mas eu acho que até a metade do curso eu tava muito presa ali na Pedagogia, estudar, notas... Depois não, eu fiz ‘nossa, a universidade tem tanta coisa, vou explorar!’, e aí eu fui explorando. (risos)” (Paula).

Já Erva, traz à tona que esses processos de socialização, por sua vez, são dinâmicos e reconstruídos nas diferentes experiências universitárias. “Nessa época eu tinha relações com outras licenciaturas, [...] [mas hoje] é outro tempo, é outro tempo e hoje a exigência é outra pra mim. Ai por isso que eu tive poucas relações” (Erva).

O eixo de interpretação do *direcionamento* relaciona-se com a noção de encaminhamentos e perspectivas futuras, levando em consideração que a universidade é um palco de novas socializações (COULON, 1997; BERGER; LUCKMANN, 1997; FERREIRA, 2014; PAIVANDI, 2015). Sendo assim, os 12 entrevistados mostraram que essa trajetória flexível, que se constitui como uma construção criativa do presente, ligada ao futuro e pulsante na jornada acadêmica pode tanto ser feita de uma maneira mais *focada* em direção a um objetivo final, quanto de forma mais *adaptativa* diante dos elementos que surgem ao longo da jornada.

Nesse sentido, a fala dos estudantes evidencia o papel que o meio ambiente universitário tem no direcionamento dos percursos estudantis. O *direcionamento focado* centraliza-se no seu próprio campo de conhecimento, no nosso caso, na Pedagogia. Dessa forma, os estudantes podem até entrar em contato com outros campos de conhecimento, mas têm olhar mais restrito para eles e mais focado na Pedagogia em si. Nesse sentido, Uill fala: “Eu pretendo continuar em Pedagogia e fazer alguma coisa em Pedagogia, seja especialização, qualquer coisa que for, uma pós, mas em Pedagogia, em educação, mas não relacionada a outro curso sem ser Pedagogia” (Uil).

Já aqueles que têm um *direcionamento adaptativo* demonstram ter despertado, ao longo da trajetória universitária, interesse em outras áreas, por exemplo para fazer outro curso ou a atração por outros conteúdos, demonstrando inclinação, em diferentes intensidades, para sanar essa curiosidade e explorar mais o conhecimento que o chama.

[...] eu sempre fui muito curiosa, sempre conversei muito até com a minha orientadora acadêmica [...] sobre isso. Eu sempre acabei procurando muito sobre coisas que não tinham nada a ver com a aula. (risos) Tipo, tô tendo aula aqui de socioeconômicos, mas só um ponto daquela aula me interessou e aquilo puxou uma cadeia de outras coisas... (Saiph)

O terceiro leme interpretativo, é *o percurso*, o qual é traçado por esses estudantes diante do direcionamento assumido, de forma menos ou mais consciente, mais focal ou adaptativo. Permeado de experiências, relações, afetos, anseios, buscas e tantos outros fatores perceptíveis ou não a quem vive e também a quem investiga essas vivências, o ponto de largada, a caminhada transforma o ponto de chegada. Nesse percurso acadêmico, existem aqueles estudantes que vivenciaram seu tempo de graduação de forma mais *paroquial* e outros de forma mais *extensiva*. Consideramos um percurso estudantil *paroquial* quando as experiências desse estudante são centradas em atividades e interesses muito próximos ao que se é ofertado e sugerido na estrutura curricular padrão do curso. Já a vivência de um percurso *extensivo* aparece-nos como aquela que transborda os limites diretos, ou mais evidentes, da estrutura e do currículo do curso.

E nessas vivências os espaços físicos da universidade e aqueles adjacentes a ela se materializam e se constituem como campo de desejo, de aprendizado, descobertas e espaço acolhedor de vivências cotidianas. “Acredite se quiser, eu conheci muitas pessoas através de ônibus” (Lobo).

Do mais ao menos concreto, o espaço universitário apresenta-se como impulsionador das socializações. “Então, não sou uma pessoa muito sociável. (risos) É porque eu estou inserida em diversos espaços. Tem a residência universitária, que coloca a gente com pessoas de diversos cursos” (Larissa). E essas socializações, por sua vez, transformam esses estudantes. “O trilhas ele é um divisor de águas pra muitos alunos, principalmente aqueles alunos que vivem isolados no seu curso” (Lobo).

Quanto ao quarto leme interpretativo, os *companheiros*, está ligado aos pares e parceiros da experiência universitária. Ele é um leme em si, mas também percorre todos os outros e nele pudemos perceber que as relações de socialização estudantil ocorrem tanto de forma *paroquial* quanto *extensiva*. Denominamos relações *paroquiais* aquelas que os estudantes de um curso (no caso o de Pedagogia) estabelecem com seus pares dentro do âmbito e espaço do próprio curso. Já as relações *extensivas* estão relacionadas às socializações que ocorrem entre um estudante de um curso e estudantes de outros cursos, podendo ou não apresentar elementos de diálogo *intercientífico* entre esses indivíduos.

Um fator adjacente que se mostrou relevante para se pensar a intensidade e amplitude dessas relações foi a natureza das atividades e experiências as quais propiciaram o encontro desses estudantes no meio ambiente universitário: ensino, pesquisa, extensão, bolsas de trabalho ou convivência para além da estrutura acadêmica. Nesse sentido, as atividades de extensão assumem uma posição significativa nesse processo de socialização. Constatamos que os estudantes cuja trajetória foi mais expansiva dentro do espaço universitário, passaram, em algum momento por um ou mais projetos de extensão.

E nessas relações a figura do outro (seja ele aluno ou professor), e o próprio elo em si, ressaltam como elementos fundamentais da jornada universitária, os quais os ajudam a sobreviver nela; a aprender em conjunto, obtendo novas lentes para reinterpretar as realidades e demandas do próprio curso; e a criar novos caminhos. Sobre isso, Lobo e Erva expressam falas bastante significativas:

[...] tá tendo um seminário sobre uma discussão tal, eu tenho disponibilidade, vai tá todo mundo lá, eu vou perder? Claro que não! Eu vou também pra ver o pessoal. Quem sabe, vai que eu aprenda alguma coisa no seminário também? (Lobo).

Eu acho que as pessoas, elas são determinantes pra gente voltar. E eu acho que eu tenho uma relação muito forte com os meus professores por isso. Porque eu sei que eles estão aqui. [...] São essas pessoas, que são a chave ou a peça chave desse jogo. (Erva).

Por fim, o último leme interpretativo, o “espírito viajante”, está apoiado na noção de postura assumida pelo estudante perante a sua jornada universitária. Isso implica na forma como ele se dispõe diante do tempo que tem e do tempo que constrói; no direcionamento que assume ao longo do curso; na maneira que desenvolve esse percurso na graduação; e no modo como constitui e interpreta a relação com os outros e com o próprio ambiente universitário.

Foram, então, categorizados, a partir de todo o processo investigativo desta pesquisa, três grandes perfis relativos a esse “espírito viajante” estudantil na viagem da vida universitária. Os perfis são os seguintes: *localista*, *turista* e *andarilho*.

O *localista* é o estudante centrado em sua área, por escolha ou por questões de tempo de vida ou disponibilidade, focado no direcionamento e que traça percursos, predominantemente, paroquiais ao longo da jornada universitária. Esse estudante até visita outras áreas, mas não se delonga, sabe o seu caminho.

O *turista*, aquele estudante que gosta de visitar outras áreas, saber um pouco mais sobre elas, gosta também de acolher e saber mais dos estudantes de outras partes

que vêm ao seu encontro, mas ainda assim mantém-se firme no seu local de pertencimento.

O *andarilho*, por sua vez, é aquele estudante explorador, curioso, proativamente aberto, que sai do seu próprio nicho para ter experiências criativas e inventivas com estudantes de outros espaços, a partir de conhecimentos que extrapolam o limites mais evidentes do próprio curso de origem. É aquele estudante que percebe e pensa a universidade, de diversos ângulos porque caminha mais por ela e a vivencia de diversas perspectivas.

Dos 12 entrevistados, 41,7 % (5 estudantes) foram categorizados como localistas: Mulan, Morena Rosa, Cléo, Boss e Cinderela, esta, que apesar de localista, tem anseios andarilhos; 25% (3 estudantes) apresentaram o perfil de turista como o mais predominante: Larissa, Uil e Dinda. Por fim, 33,3% (4 estudantes) enquadraram-se, majoritariamente, no perfil andarilho: Lobo, Paula, Siaph e Erva, esta que é uma andarilha limitada pelo seu tempo de vida e condições objetivas.

É importante ressaltar que a predominância de algum desses “espíritos viajantes” não torna nenhuma jornada individual melhor ou pior, muito menos determina rigidamente ou torna limitante a existência ou experiência de nenhum aluno; apenas expressa a inevitável identidade plural humana e universitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tentando enxergar também a metáfora da viagem para o processo de elaboração da pesquisa de mestrado aqui apresentada e sintetizada, percebemos, ao longo do caminho, que não se explora a vida, não se descobre o mundo ao centrar-se unicamente em si, não se experimenta a criatividade possível quando não se arrisca, quando não se lança na aventura de desbravar a si e ao mundo.

Nessa perspectiva, percebemos que cada pessoa que entra numa instituição cujo nome traz como raiz a universalidade, lança-se para desbravar o conhecimento, os outros e a si mesmo. Ou seja, cada pessoa que entra na Universidade, dispõe-se a explorar o novo. Como bem ressaltou Ferreira (2014, 2016), passada a euforia da entrada, o estudante se vê perdido nesse meio ambiente acadêmico, mas a partir do encontro com esse desconhecido universo, ele tem o poder de construir caminhos inéditos e transformadores.

E nesse percurso, o encontro de pessoas e seus saberes diversos dentro do meio ambiente universitário é uma possibilidade que sustenta e recria a noção de universalidade presente nessas instituições, bem como contribui para forjar a experiência da vida estudantil. Essa que, por sua vez, possui um ritmo dinâmico ao longo dos diversos momentos da vivência estudantil; direciona-se de forma mais focada ou adaptativa; assumindo um percurso mais extensivo ou paroquial; junto a relações paroquiais ou extensiva com pares e professores; e que na junção desses e outros fatores, vai construindo uma identidade a qual também é guia na jornada acadêmica.

Sendo assim, pensando no curso no qual focamos, o curso da formação inicial de pedagogos, compreendemos que ainda que este seja um curso o qual traz em sua própria natureza filosófica e educacional aspectos *intercientíficos*, as experiências possibilitadas pela socialização universitária estudantil entre diferentes cursos, estruturadas institucionalmente ou não, têm uma significativa e singular potência criativa!

REFERÊNCIAS

AGIER, Michel. **Encontros etnográficos: interação, contexto, comparação**. São Paulo: Editora Unesp; Alagoas: Edufal, 2015. Tradução Bruno César Cavalcanti, Maria Stela Torres B. Lameiras, Yann Hamonic.

BARBALHO, Maria Goretti Cabral; CASTRO, Alda Maria Duarte /Araújo. Globalização e educação superior: discutindo tendências de internacionalização. In: CABRAL NETO, Antônio; REBELO, Maria da Piedade Pessoa Vaz (Org.). **O ensino superior no Brasil e em Portugal: perspectivas políticas e pedagógicas**. Natal: Edufrn - Editora da Ufrn, 2010. p. 47-72.

CABRAL NETO, A.; CASTRO, A. M. D. A. Educação Superior no Brasil: disputas e tensões no processo de expansão pós-LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB 1996 vinte anos depois: projetos educacionais em disputa**. São Paulo: Cortez, 2018.

CARNEIRO, Sônia Maria Marchiorato. Interdisciplinaridade: um novo paradigma do conhecimento?. **Educar em Revista**, [s.l.], n. 10, p.99-109, dez. 1994. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.132>.

COULON, Alan. **Etnometodologia e educação**. Tradução de: Guilherme João de Freitas Teixeira. Vozes, Petrópolis-RJ, 1995.

COULON, Alain. **Le métier d'étudiant: l'entrée dans la vie universitaire**. Paris: Presses Universitaires de France, 1997.

FERREIRA, Adir L. Socialização na universidade: quando apenas estudar não é o suficiente. **Educação em Questão**, Natal, v. 48, n. 34, jan./abr., 2014.

FERREIRA, Adir Luiz. Como a relação entre capital cultural e formação no ensino superior aparece para os universitários? In: DOMINGOS SOBRINHO, Moisés;

ENNAFAA, Ridha; CHALETA, Elisa (Org.). **La educación superior**: el estudiantado y la cultura universitaria. València: Editorial Neopatria, 2016. p. 161-189.

FERREIRA, Adir Luiz. Higher Education in Brazil: mergers as a reality to private groups in parallel with the stagnation of public universities. In: CREMONINI, Leon; PAIVANDI, Saeed; JOSHI, K.m.. **Mergers in Higher Education: practices and policies**. New Delhi: Studera Press, 2019. p. 203-223.

FOUAD, Ahamed Tarek Zaky. SAILER, Kerstin. **The impact of spatial design on the learning process and student's socialisation**: a study of secondary schools within the UK. Proceedings of the 11.Space Syntax Symposium. Lisbon. 2017.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva**: um guia para pesquisa de campo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LYOTARD, Jean-françois. **O pós-moderno**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1986.

MARTINS, José de Souza. **Sociologia da fotografia e da imagem**. 2. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

MEDEIROS, Marília do Vale Góis Pacheco. A vida universitária e a socialização estudantil: relação entre estudantes de pedagogia e outros cursos da UFRN. 2020. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

PAIVANDI, Saeed. A relação com o aprender na universidade e o ambiente de estudos. **Educação em Questão**, Natal, v. 48, n. 34, p. 39-64, jan./abr., 2014.

PAIVANDI, Saeed. **Apprendre à l'université**. Paris: De Boeck Supérieur, 2015.

SACRINI, Marcus. Da fenomenologia à etnometodologia Entrevista com Kenneth Liberman. **Scientiae Studia**, [s.l.], v. 7, n. 4, p.669-679, dez. 2009. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1678-31662009000400009>.

SAMPAIO, Sônia Maria Rocha; SANTOS, Georgia Gonçalves dos. A teoria da afiliação: notas para pensar a adaptação de novos públicos ao ensino superior. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 10, n. 1, p.202-214, jan./abr. 2015.

SILVA, Rosália de Fátima e. Compreender a “entrevista compreensiva”. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 26, n. 12, p.31-50, maio/ago. 2006.

ABORDAGEM HOLÍSTICA NA FORMAÇÃO DE ENFERMEIRAS

Mila Moraes Leite ¹
Lúcia Rondelo Duarte ²

RESUMO

Os objetivos do estudo foram identificar potencialidades, fragilidades e sugestões para a formação holística em um curso de graduação em Enfermagem. Trata-se de pesquisa descritiva de abordagem qualitativa que utilizou o discurso do sujeito coletivo e a análise temática de conteúdo. Os participantes foram 10 alunos concluintes e 5 docentes enfermeiras. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista oral, gravada em áudio, orientada por roteiro com questões norteadoras e aplicação de formulário sociodemográfico. As ideias centrais dos discursos coletivos foram classificadas em potencialidades, fragilidades, sugestões para a formação holística. Destacaram-se como potencialidades a abordagem do tema no 1º ano e as experiências vivenciadas nas unidades básicas de saúde pelos estudantes no 1º, 2º e 4º ano do curso. Essas vivências, aliadas aos marcos conceituais e o modelo pedagógico do curso, potencializam a formação holística. O ensino holístico foi considerado frágil nas atividades teóricas, na abordagem das dimensões espiritual e psicológica do ser humano, na realização do cuidado holístico. Para a formação holística os alunos sugeriram que o professor deve conhecer a realidade dos estudantes, priorizar o cuidado de enfermagem, aprofundar o tema nas atividades teóricas, equilibrar e integrar os conteúdos sobre as dimensões do ser humano, ampliar a visão sobre holismo. As docentes sugeriram cursos de capacitação em holismo, qualidade de vida no trabalho, integração teoria e prática.

Palavras-chave: Educação em Saúde, Educação em Enfermagem, Saúde holística.

INTRODUÇÃO

A formação humanista, pautada em princípio éticos, com responsabilidade social, compromisso com a cidadania e com a saúde integral do ser humano, prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Enfermagem (DCN/ENF), pressupõe uma formação holística, pois reconhece a multidimensionalidade da prática profissional. Porém há dificuldades na implementação das diretrizes curriculares, bem como a necessidade de enfrentamento dos desafios nessa implementação com vistas a melhor vinculação entre as diretrizes propostas e formulação e consecução dos projetos pedagógicos dos cursos (LOPES et al., 2007).

Cada vez mais o cuidado holístico é essencial na formação dos profissionais de saúde. Com foco na enfermagem percebe-se que formar o enfermeiro para o cuidado holístico melhora a qualidade da assistência de enfermagem e pode promover mudanças no agir desse profissional

¹ Mestre Profissional pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, mila.moraes.leite@hotmail.com

² Doutora pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, lu.rondelo@gmail.com

na sociedade. Sendo assim, o estudo teve como objetivos identificar potencialidades e fragilidades da formação holística de um curso de graduação em Enfermagem e evidenciar as sugestões de alunos e docentes para a formação holística.

Os depoimentos de alunos concluintes e docentes do curso de Enfermagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo sobre a formação holística mostraram potencialidades, mas também fragilidades no processo ensino aprendizagem do cuidado holístico e apontaram sugestões que podem favorecer a educação holística.

Muitos desafios ainda precisam ser vencidos na abordagem holística em saúde/enfermagem e na formação holística de enfermeiros, porém acreditamos que este trabalho contribui para o aprofundamento do tema ao desvelar fortalezas e fragilidades e evidenciar proposições que podem contribuir para essa formação.

Atualmente são observadas diversas mudanças nos valores que norteiam o processo de trabalho em saúde, e mais precisamente na área de enfermagem. A humanização da assistência tem sido um tema preconizado por várias instituições de saúde preocupadas em oferecer um cuidado integral ao cliente/paciente, analisando-o sempre em sua totalidade, dentro desse contexto. “O cuidar conquista uma dimensão maior e mais abrangente, enfatizando não só as necessidades biológicas do ser humano, mas também as necessidades emocionais, psicológicas, sociais e as espirituais”, proporcionando conforto e felicidade. “Esse paradigma emergente é também chamado de paradigma holístico” (LEMOS et al., 2010, p. 355).

A Enfermagem como disciplina vem dar ao enfermeiro conhecimento e compreensão do ser humano, e é essa base acadêmica que arquiteta a Enfermagem para o cuidar. A formação desses profissionais deve garantir que se tornem auto diretivos, que sejam capazes de pensar de forma crítica-reflexiva e estejam preparados para realizar seu potencial e ir além das suas expectativas profissionais (ITO et al., 2006).

O conhecimento deve ser socializado “em um processo motivado pela ação do sujeito, que interpela a si mesmo e ao mundo a sua volta, infere participação para a sensibilização de conteúdos valorativos, indispensável à adaptação do indivíduo ao meio que vive [...]” (BAHIA, OOSTERBEEK, 2014).

Na prática, as instituições de ensino encontram dificuldade para pôr em prática os modelos de educação inovadores, que contemplem o ser humano em suas várias dimensões, valorizando sua singularidade. “Os cuidados do corpo não excluem os cuidados da alma, não dispensam que se leve em consideração a dimensão espiritual do homem [...] (LEPOU, 2005, p. 34).

“A educação pode se constituir na mola mestra para a transformação dos paradigmas da existência humana, sendo um instrumento que possibilita ao ser humano compreender o que ocorre na sociedade como um todo, ampliando sua visão sobre o mundo em que está inserido” (FERNANDES, 2004, p.692).

Historicamente a formação profissional em saúde tem sido orientada pelas metodologias tradicionais, fragmentadas e reducionistas. Tal fragmentação torna o processo ensino aprendizagem restrito a reprodução do conhecimento, no qual o docente transmite informações ao aluno que, por sua vez, adota o papel passivo de reter e repetir as informações obtidas, sem crítica e reflexão (BEHRENS, 2005).

Esse modelo, chamado de educação bancária, centrado na transmissão de conhecimentos está superado (NORONHA et al., 2002). As rápidas e crescentes transformações da ciência e do contexto social, com o avanço das novas tecnologias, com o dinamismo das comunicações e novas leituras de mundo, exigem que as universidades se reformulem visando, sobretudo, a reconstrução do seu papel social. (MITRE et al., 2008).

Diante dessa realidade, algumas universidades vêm adotando metodologias ativas de aprendizagem, alicerçadas na autonomia do estudante que passa a ter um papel ativo no processo ensino aprendizagem. Tais metodologias investem em processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas. O conhecimento se dá a partir de problemas e situações reais; os mesmos que os alunos vivenciarão depois na vida profissional, mas de forma antecipada, durante o curso (MORAN, 2015).

As Novas Diretrizes Curriculares para a Graduação em Enfermagem (DCN/ENF) sinalizam a necessidade de mudança paradigmática na educação em Enfermagem, cujo objetivo, entre outros aspectos, é de levar os alunos dos cursos de graduação em saúde a aprender a aprender que engloba aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a conhecer (BRASIL, 2001). A formação holística não implica apenas em conteúdos curriculares, mas em um modelo pedagógico que contemple a formação voltada para os quatro domínios citados.

Considerar o aluno em todas as suas dimensões humanas, focando não apenas a competência técnica e científica, profissional e racional do aluno, mas sua totalidade e sua subjetividade, é essencial para uma educação que “busca o ser integral e integrado naquilo que faz”. (ESPEREDIÃO, MUNARI, 2004, p. 333).

Segundo o artigo 3º da Resolução CNE/CES Nº 3, DE 7 DE NOVEMBRO DE 2001 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de graduação em Enfermagem,

o curso de Graduação em Enfermagem tem como perfil do formando egresso/profissional: Enfermeiro, com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva. Profissional qualificado para o exercício de Enfermagem, com base no rigor científico e intelectual e pautado em princípios éticos. Capaz de conhecer e intervir sobre os problemas/situações de saúde-doença mais prevalentes no perfil epidemiológico nacional, com ênfase na sua região de atuação, identificando as dimensões biopsicossociais dos seus determinantes. Capacitado a atuar, com senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania, como promotor da saúde integral do ser humano (BRASIL, 2001, p.1)

O ensino da Enfermagem no Brasil, foi introduzido mediante o Decreto n. 16300/23, no ano de 1923, na cidade do Rio de Janeiro, junto ao Serviço de Enfermeiras do Departamento Nacional de Saúde Pública (DNSP), então dirigida por Carlos Chagas e posteriormente denominado como Escola Anna Nery, também no Rio de Janeiro. Desde a sua criação em 1923 os currículos eram centrados no indivíduo, na doença, na cura e na assistência ao paciente hospitalizado (ITO et al., 2006).

No entanto, o Ministério da Educação, por meio da Portaria nº 1721 de 15 de dezembro de 1994, estabeleceu uma nova proposta curricular para o Curso de Graduação em Enfermagem e definiu o perfil de enfermeiro generalista, tendo como formação a capacitação para atuar em quatro diferentes áreas: assistência de enfermagem, gerência de enfermagem, ensino e pesquisa, mas com visão holística da assistência (BRASIL,1994).

Em 1996, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

[...] abriu espaços para a flexibilização dos currículos de graduação e para a superação do modelo de "currículo mínimo" e da "grade curricular"; trouxe novas responsabilidades para as instituições de ensino superior, assegurando autonomia didático-científica, bem como para criar cursos, fixar os currículos dos seus cursos e programas, além de adotar as diretrizes curriculares que melhor atendessem ao perfil epidemiológico e social da comunidade (FERNANDES, 2013, p.96)

A flexibilização curricular propiciou avanços nas discussões dos modelos de formação do enfermeiro e em novembro de 2001 foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação em Enfermagem que norteiam o processo de construção dos Projetos Pedagógicos dos cursos. Desde então foram realizadas duas reformas curriculares marcantes no curso de Graduação em Enfermagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), uma em 2007 e outra em 2017, que assumiram integralmente a diretrizes curriculares nacionais.

Na reformulação realizada em 2017 foram mantidas as diretrizes do currículo inovador implementado em 2007: concepção político pedagógica crítica e reflexiva, organização integrada de conteúdos, construção de competências no estudante, aprendizagem significativa, teoria e prática indissolúveis, ensino centrado no estudante, professor como mediador da aprendizagem e integração ensino-serviço.

A organização do currículo integrado toma como eixo unidades temáticas organizadas em Módulos Temáticos distribuídos em seis semestres, a teoria/prática/cuidados de enfermagem e a compreensão/intervenção na realidade são assumidas como eixos articuladores. São Eixos Temáticos: O ser humano inserido na sociedade (1º ano), Assistência de Enfermagem nas fases do ciclo vital na atenção básica (2º ano), Assistência de Enfermagem ao Ser Humano Hospitalizado nas Fases Do Ciclo Vital (3º ano). No 4º ano há o Estágio Curricular Supervisionado que aproxima o aluno do mundo do trabalho do enfermeiro (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, 2017).

Do primeiro ao quarto período (semestre) as atividades práticas são desenvolvidas nas Unidades de Saúde da Família e/ou Unidades Básicas de Saúde. No quinto e sexto período as atividades práticas são desenvolvidas no âmbito hospitalar e no sétimo e oitavo período, o Estágio Curricular Supervisionado é desenvolvido em serviços de Atenção Básica e Hospitalares (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, 2017).

A Política Pedagógica Institucional da PUCSP salienta que os Projetos Pedagógicos dos Cursos devem traduzir-se em novas referências que orientam o fazer pedagógico com vistas a formar profissionais adequados aos novos tempos e às atuais demandas da sociedade. Uma das formas de identificar quais são essas demandas é fazer com que a educação aconteça no mundo real, levando docentes e estudantes a conhecer e vivenciar a complexidade social real (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, 2014).

Dessa forma, o Projeto Pedagógico do Curso de Enfermagem (PPC-ENF) aprovado em 2007 adotou como estratégia de ensino aprendizagem a Problematização no 1º ano e a Aprendizagem Baseada em Problemas no 2º e 3º ano.

A Problematização inicia-se pela observação de um cenário real, pelos (pelas) estudantes; observar algo complexo como a realidade, com suas múltiplas contradições, gera questionamentos e detecção de vários problemas, cuja compreensão passa pela teorização dos mesmos e a consequente criação de hipóteses de solução para um ou todos eles. Esta solução gera intervenções que serão implementadas, e deverão ser aplicadas nessa realidade (MACEDO et al., 2018).

Essa abordagem educacional visa criar consciência crítica e não apenas a compreensão dos conceitos e mecanismos básicos da ciência. A problematização, ao relacionar sociedade e educação, dá a esta última uma dimensão política, conscientizando professores e estudantes dos direitos e deveres do cidadão, tendo forte caráter emancipatório e libertador.

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) é uma metodologia de educação centrada no estudante, edificada no princípio da aprendizagem de adultos, ou seja, da aprendizagem autodirigida e apoiando o desenvolvimento de habilidades para aprender por toda a vida (MACEDO et al., 2018).

A ABP tem como premissa básica o uso de problemas da vida real para estimular o desenvolvimento conceitual, procedimental e atitudinal do discente. Os estudantes recebem um problema transcrito no papel, extraído e re-elaborado a partir de uma situação do cotidiano, o que cria um contexto de aprendizagem significativa. O problema tem a função de desafiar e motivar os (as) estudantes a compreendê-lo. A discussão do problema num pequeno grupo (sessões de tutoria) faz com que os conhecimentos prévios sejam postos em jogo e dessa forma propiciem a ancoragem das novas informações, criando verdadeiras redes semânticas (MITRE, et al., 2008).

Na reforma de 2017, a Problematização e a Aprendizagem Baseada em Problemas foram substituídas pela Aprendizagem Baseada em Equipes (ABE) que promove aprendizagem em pequenos grupos associado a problematizações e também simulações em laboratórios de habilidades e laboratórios de simulação, bem como as vivências nos cenários de prática. As experiências e os conhecimentos prévios dos alunos são reativados na busca da aprendizagem significativa e para tanto, a resolução de problemas é parte importante neste processo. Além disso, a vivência da aprendizagem e a consciência de seu processo são privilegiadas

A Aprendizagem Baseada em Equipes (ABE) ou Team-based learning (TBL), estratégia desenvolvida por Larry Michaelsen, na década de 70, direcionada à grandes classes de estudantes, porém buscando obter benefícios do trabalho em pequenos grupos de alunos. Embora tenha sido idealizada para a área de administração, há predomínio da sua utilização na educação médica em relação às demais formações de nível superior em saúde (OLIVEIRA et al., 2018; MICHAELSEN, 2002).

A construção do projeto pedagógico do Curso de Enfermagem foi fundamentada em marcos que possibilitam nortear o processo de formar enfermeiros para o presente e para o futuro, quais são: marco referencial, marco filosófico e marco conceitual. O marco referencial aborda a descrição da realidade a fim de que a formação profissional não se distancie do comprometimento com a solução dos problemas da sociedade na qual atuará. O marco

filosófico representa as crenças e valores da comunidade envolvida na proposição e desenvolvimento do projeto. O marco conceitual é representado pela fundamentação teórica que dá suporte à proposta. São concepções que procuram explicar a realidade e contribuem para seu entendimento e subsidiam novas interpretações e transformações da realidade (SAUPE, ALVES, 2000).

O PPC/ENF adota em seu marco conceitual, entre outras, as concepções de ser humano, processo de cuidar em enfermagem, educação. O ser humano é considerado um todo em que o biológico, psicológico, cultural e espiritual constitui uma unidade e que só pode ser conhecido em conjunto com o contexto histórico e social do qual ele é produto e produtor. No processo de cuidar em enfermagem, o ser humano deve ser considerado na sua totalidade e, de acordo com a sua natureza, reconhecendo-o como um ser com potencialidades e capacidades para agir e decidir, observando sua individualidade, necessidades, expectativas e realidades. No processo de educar, os educandos deverão assumir, desde o início, o papel de sujeitos ativos e os educadores de estimuladores e facilitadores da aprendizagem, numa relação afetiva de troca e crescimento mútuo. (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, 2017).

METODOLOGIA

Trata-se de pesquisa descritiva-exploratória de abordagem qualitativa. Apresenta a Teoria das Representações Sociais como Referencial Teórico, o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) e a Análise Temática de Conteúdo como Referenciais Metodológicos (LEFÈVRE, LEFÈVRE, 2003; MINAYO, 2001).

Participaram do estudo dez alunos concluintes em 2018 e cinco docentes enfermeiras do Curso de Graduação em Enfermagem da Faculdade de Ciências Médicas da PUCSP. Adotou-se como critério de inclusão alunos que cursavam o último semestre do curso e docentes enfermeiras de diferentes séries.

Os alunos foram abordados em seus locais de estágio e aqueles que apresentaram disponibilidade foram entrevistados em salas da instituição de saúde. As docentes foram entrevistadas no campus universitário, em datas e horários previamente agendados.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista oral, gravada em áudio, orientada por roteiro semiestruturado com questões que versaram sobre: concepção e abordagem teórica de holismo, vivências do cuidado holístico, satisfação e sugestões sobre a formação holística. Após a entrevista foi aplicado formulário sociodemográfico para caracterização dos participantes. As entrevistas duraram de 30 a 40 minutos.

Para a organização dos depoimentos foi utilizada a técnica do discurso do sujeito coletivo. O conteúdo das entrevistas foi transcrito integralmente para a identificação das expressões chave e ideias centrais do discurso de cada sujeito. Com as expressões chave das ideias centrais semelhantes foram construídos discursos síntese que expressam um discurso coletivo.

O discurso do sujeito coletivo enuncia uma referência coletiva, viabilizando um pensamento social, mesmo que o discurso seja de um único participante; é uma técnica de tabulação e organização de dados qualitativos que tem como fundamento a Teoria das Representações Sociais. Consiste em uma síntese elaborada com partes de discursos semelhantes por meio de procedimentos sistematizados e padronizados (LEFÈVRE, LEFÈVRE, 2003).

Os procedimentos a serem seguidos nas pesquisas do discurso do sujeito coletivo são planejados de forma a garantir o livre discurso, procurando resgatar o pensamento, o comportamento discursivo, preservando as características qualitativas.

As ideias centrais dos discursos coletivos foram classificadas em potencialidade, fragilidades, sugestões para a formação holística visando uma síntese interpretativa que respondesse ao objetivo do estudo (MINAYO, 2001). Os dados sociodemográficos foram analisados segundo a frequência das suas variáveis.

Os depoimentos foram codificados com a letra A para alunos, P para professoras e numerados sequencialmente de 1 a 10 (alunos) e 1 a 5 (professoras) para manter o anonimato.

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) com Seres Humanos da Faculdade de Ciências Médicas e da Saúde da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo com protocolo nº 797.46817.5.0000.5373. Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O perfil sociodemográfico dos participantes mostrou que entre os alunos predominou a faixa etária de 20 a 25 anos (70%), gênero feminino (80%) e alunos trabalhadores (80%). As docentes entrevistadas tinham 50 anos ou mais de idade, atuam na docência há mais de 20 anos, a maioria possui título de doutor (60%). Apenas uma delas referiu capacitação holística.

Potencialidades da formação holística

As potencialidades para a formação holística abrangeram as percepções sobre o conceito de holismo e ser humano; as práticas vivenciadas no 1º ano do curso, no estágio curricular supervisionado do 4º ano, nas unidades básicas de saúde (UBS); satisfação com a abordagem do tema no primeiro ano; condições adequadas ao enfoque holístico como mostra o Quadro 1.

Quadro 1 - Potencialidades da formação holística do curso de Enfermagem da PUC-SP (Sorocaba, 2018)

Ideias Centrais	Discursos
Holismo é a visão global de um fenômeno (A2, A7, A8)	<i>Visão geral de um fator que está acontecendo, de várias partes e de vários assuntos, a visão de tudo.</i>
Vivência no primeiro ano (A4, A6, A10)	<i>No primeiro ano você faz a visita domiciliar e consegue captar melhor todas essas dimensões.</i>
Vivência no estágio curricular supervisionado do quarto ano (P2)	<i>No quarto ano a gente vive a realidade, fica muito mais fácil discutir as situações que abordam a assistência ao paciente.</i>
Compreensão do ser humano em todas as dimensões (A1, A3, A4, A5, A6, A10, P1, P2, P4)	<i>Essência da pessoa humana no seu todo, em sua completude e complexidade, nas dimensões psicológicas, sociais, culturais, biológicas, espirituais.</i>
Abordagem satisfatória no primeiro ano (A3, A4, A5, A6, A10, P2, P4)	<i>No primeiro ano pega bem essa parte, no segundo e no quarto também. No primeiro ano é muito forte. Com a problematização e o PBL fica mais claro olhar o ser humano de uma forma integral porque o problema aborda todos os aspectos.</i>
Vivência na UBS (A2, A3, A5, A7, A8, P3)	<i>Na UBS a gente vive bastante, no acolhimento a gente tem que investigar tudo, não é só o físico, também o mental e o psicológico.</i>
Condições adequadas para o enfoque holístico (P4, P5, A7, A8, A10)	<i>Nós trabalhamos o cuidado de enfermagem nas dimensões biopsicossociais e a gente chega no espiritual, e tem os determinantes sociais; hoje o curso tem condições de dar uma assistência holística.</i>

Fonte: Autoras

A maioria dos participantes harmonizou com o paradigma holístico ao conceituar o ser humano em sua completude e complexidade nas dimensões psicológicas, sociais, culturais, biológicas, espirituais. O paradigma holístico rejeita toda forma de reducionismo, postula uma visão sistêmica e transdisciplinar (FARIAS, 2005).

Olhar para o ser humano em sua completude e complexidade aponta para a integralidade, um dos princípios norteadores do SUS, que propõe uma assistência livre de reducionismo, com visão abrangente do ser humano (LEMOS et al., 2010). Essa visão do ser humano também é compatível com a assistência humanizada e com o conceito de ser humano preconizado pelo marco conceitual do projeto pedagógico do curso em questão (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, 2017).

A visão geral de um fenômeno e suas partes, também definida em um dos discursos sobre a percepção de holismo, remete para o conceito filosófico de holismo. Embora o holismo seja um conceito surgido na filosofia, a abordagem holística está presente em diversas áreas como saúde, educação, psicologia e outras. Na saúde, reflete uma abordagem global do ser humano (WEIL,1990).

No curso de Enfermagem da PUCSP, o eixo temático do 1º ano propicia a participação de consultores das áreas de humanas, bem como aborda as dimensões socioculturais, psicológicas e espirituais do ser humano e suas relações no contexto da sociedade, as relações étnico-raciais, a educação ambiental e direitos humanos.

A construção coletiva dos conhecimentos, abordagem interdisciplinar, prática pedagógica contextualizada são alguns dos atributos importantes para a mudança de paradigma favorável à integralidade do ser humano e estão presentes na aprendizagem baseada em problemas, estratégia adotada pelo curso de Enfermagem da PUC-SP.

A metodologia da problematização, adotada no eixo temático do 1º ano, aproxima o estudante da realidade vivenciada nos territórios das unidades básicas de saúde e nos domicílios das famílias atendidas nessas unidades, possibilita a observação e análise dessa realidade com olhar multidimensional, oportuniza o desenvolvimento de habilidades para intervir nesse contexto visando a superação dos problemas encontrados, bem como a transformação da realidade de maneira crítica e criativa.

A unidade básica de saúde da família e seu território como campo das práticas realizadas no 1º e 2º ano são significativas a alunos e docentes para a abordagem holística em saúde, pois o modelo de vigilância em saúde, adotado na atenção básica, supera a dicotomia entre as práticas coletivas e as práticas individuais ao articular conhecimentos de geografia urbana, epidemiologia, administração estratégica, ciências sociais em saúde e, também ao focalizar o processo de trabalho na equipe multiprofissional (TEIXEIRA, PAIM, VILASBÔAS, 1998). A abordagem holística foi considerada potencialidade nas vivências do 1º e 2º ano e do estágio curricular supervisionado.

O estágio curricular supervisionado (ECS) no 4º ano insere o estudante no mundo real do trabalho com a participação ativa dos enfermeiros de campo, aproxima academia de serviços e comunidade, propicia ao estudante intervir na realidade estimulando-o a desenvolver autonomia e responsabilidade. “A interlocução ensino-serviço-comunidade, um dos princípios do ECS, tem o potencial de contribuir para a formação de profissionais ancorados na visão biopsicossocial do usuário do sistema de saúde” (ESTEVES, et al., 2018, p.1850).

Considerando os marcos conceituais do projeto pedagógico, as estratégias de ensino adotadas, os temas e experiências vivenciadas no 1º, 2º ano e estágio curricular supervisionado, o curso de Enfermagem da PUC-SP possui grande potencial para a formação holística.

Fragilidades da formação holística

Os discursos sobre as dificuldades para a formação holística, apresentados no Quadro 2, revelaram abordagem teórica insuficiente, lacuna a ser preenchida, abordagem limitada ao primeiro ano, prevalência do enfoque biológico em detrimento de aspectos psicológicos, mentais e espirituais nos conteúdos estudados, tempo limitante, desvalorização do tema, influência de valores pessoais do docente e limitação de tempo.

Quadro 2 - Fragilidades da formação holística do curso de Enfermagem da PUC-SP (Sorocaba, 2018)

Ideias Centrais	Discursos
Abordagem limitada ao primeiro ano (A2)	<i>No primeiro ano a gente viu isso um pouco.</i>
Influência dos valores pessoais do docente (P4)	<i>Cada professor tem a sua forma e seus valores e transmite isso durante o contato com o aluno.</i>
Conhecimento insuficiente (P1)	<i>Como a gente não tem tanto conhecimento fica um pouco de lado, mas, isso precisa ser estimulado.</i>
Perda de enfoque biológico (P5)	<i>Falta para o aluno de enfermagem o fisiológico, a fisiopatologia, os fatores de risco para atuar.</i>
Tempo limitante (P4)	<i>As colegas têm valores, mas o tempo pressiona a fazer as coisas limitadamente.</i>
Abordagem teórica insuficiente (A1, A7, A8, A9, P1, P3, P5)	<i>Não é abordado da forma como deveria ser, nunca tivemos uma disciplina teórica de holismo; na prática nós sempre orientamos atender o paciente de uma forma integral, em todas as suas dimensões.</i>
Lacuna a ser preenchida (P1, A3, A4, A7, A8, A9, A10)	<i>Ainda é uma lacuna que tem que ser preenchida; deve ser um pouco mais explorada pelo professor principalmente nas questões de saúde mental e espiritual.</i>
Prevalência do enfoque biológico (A1, A2, A5, A6, A10, P1, P2)	<i>Você acaba ficando um pouco mais no biológico e no social; o cuidado que temos que ter é não dar muita ênfase em um aspecto; nosso curso aborda muito patologia, fisiologia, e deixa um pouco essa parte de lado.</i>

Fonte: Autoras

Embora existam potencialidades na formação holística, foram relatadas dificuldades e limitações, sobretudo no cenário hospitalar, embora as evidências científicas mostrem que pacientes que são cuidados de modo holístico e por enfermeiros que pensam holisticamente

reduzem o tempo de internação, progredindo no seu tratamento e diminuindo os custos hospitalares (RIEGEL, 2018).

A predominância do enfoque biológico, presente no ensino hospitalar, tem suas raízes no modelo flexneriano de ensino médico, que também influenciou a enfermagem (PAGLIOSA, DA ROS, 2008). Além disso, a formação profissional em enfermagem continua valorizando a competência técnica, a despeito das várias teorias de enfermagem que se fundamentam no paradigma holístico.

A organização da assistência de enfermagem, tradicionalmente, adotou uma estrutura rígida, linear, com práticas reducionistas baseadas na especialização. A excessiva valorização da técnica fragmenta o campo de ação profissional e despersonaliza a prática de cuidar, pois o enfermeiro replica técnicas desenvolvidas por outros (LEDESMA-DELGADO, MENDES, 2008).

O Programa Nacional de Humanização da Assistência Hospitalar, institucionalizado em 2001, considera fundamental a contratação de profissionais em número suficiente para atender a demanda, a humanização das condições do trabalho em saúde, o respeito e a valorização a vida humana (BRASIL, 2001). Esses princípios se aplicam ao processo de trabalho dos enfermeiros docentes; a melhoria da qualidade de vida no trabalho docente poderia auxiliar na superação de desafios relacionais entre professores, professores e alunos e entre professores, alunos e pacientes.

O projeto pedagógico do curso de enfermagem da PUCSP considera o ser humano como sujeito da atenção em saúde/enfermagem e não seu corpo biológico. A humanização do cuidado pressupõe o encontro de subjetividades, o que requer mais que competências técnicas. Tecnologias relacionais, sensibilidade, intuição são algumas das habilidades necessárias.

Além disso, a formação holística é ampla, o olhar para o ser humano em sua complexidade é multi, inter e transdisciplinar. Não há como um profissional dar conta de todas as dimensões que envolvem de forma interdependente o ser humano e suas necessidades de saúde. Para tanto, é essencial atuar de modo complementar e interdisciplinar, valorizando a unicidade do ser humano (NASCIMENTO et al., 2008).

Na abordagem transdisciplinar busca-se integrar o maior número de disciplinas em torno de grandes temas, requer uma atitude aberta e de respeito para com mitos, religiões e conhecimentos, que permitam “um olhar para além dos sistemas e paradigmas já conhecidos [...], também é necessário reconhecer a complexidade de nossa existência e de nossas experiências de vida”. (MEIRELES 2016, p.7).

Currículos representam a visão de mundo e de ser humano das pessoas que o elaboraram, no entanto sofrem influência das experiências em sala de aula e nos campos de prática e também da visão de mundo e de ser humano daqueles que operam o currículo nesses cenários (ALMEIDA, CHAVES, 2009).

Mudar a visão de algumas professoras, capacitação holística para os professores, compreensão do ser humano em todas as suas dimensões foram algumas das sugestões para potencializar a formação holística no curso de Enfermagem. A educação holística requer um novo professor, capaz de combinar sensibilidade com prática científica, aberto a compartilhar a aprendizagem e a criatividade com os alunos. No entanto, há carência de programas específicos de formação holística de professores (FARIAS, 2005).

A dificuldade para formar professores holísticos reside na mudança do comportamento que se faz necessária; o educador holístico tem o olhar do todo, integrar é seu objetivo. A mudança interior é, portanto, o grande desafio. Porém, uma capacitação voltada para as necessidades do docente, inserida em seu cotidiano, que considere suas dificuldades e limitações e o seu desenvolvimento processual pode ser uma proposta viável (FARIAS, 2005).

Sugestões pra a formação holística

As sugestões para a formação holística dividiram professoras e alunos que apontaram aspectos condizentes com suas expectativas como mostra o Quadro 3.

Quadro 3 - Sugestões para a formação holística no curso de Enfermagem da PUC-SP (Sorocaba, 2018)

Ideias Centrais	Discursos
Conhecer a realidade dos alunos (A1, A10)	<i>Ouvir mais, dar mais atenção a demanda da sala.</i>
Priorizar o cuidado de enfermagem (A2, A3)	<i>Essa parte do cuidado, de estar ali com o paciente ficou de lado; no primeiro e no segundo ano é bem reforçado,</i>
Aprofundar o tema nas tutorias (A4, A7, A8, A9)	<i>É importante introduzir os aspectos psicológicos, psíquicos durante as tutorias; a gente vê sinais somente, não vai a fundo nos problemas.</i>
Mudar a visão de algumas professoras (A5, A6)	<i>Deve ter menos resistência da parte dos professores; não é porque é hospital, porque o paciente está numa situação mais grave.</i>
Iniciar a abordagem no 1º ano (A8)	<i>É um tema que deve ser abordado já no primeiro ano, pois é o primeiro contato.</i>
Capacitação holística para os professores (P1, P2, P3)	<i>Os professores teriam que ter essa visão um pouco mais aprofundada; a capacitação da gente em relação a nossa saúde mental, a nossa saúde espiritual fortaleceria o curso, estenderia isso aos alunos.</i>

Integração teoria e prática (P2)	<i>Eu só consigo enxergar o holismo com a junção da teoria e da prática, e aspectos de mudança da realidade.</i>
Compreender o ser humano em todas as suas dimensões (P1, P2, (P3)	<i>Compreender o ser humano como um todo, todas as dimensões, espiritual, psicológica, financeira, educacional, e a parte biológica; que também tem espírito que tem alma, que a pessoa faz parte de uma sociedade, ela faz parte de uma família.</i>
Qualidade de vida no trabalho docente (P4)	<i>Que nós pudéssemos cuidar de cada uma, ouvir o que passa o que sente se está feliz, como ela está consigo mesma; melhorando isso consequentemente melhoraria não só entre os professores, mas também melhora a condição com os alunos e com pacientes</i>
Equilibrar os conteúdos (A5, P4)	<i>O curso tem um formato que começa trabalhar a questão social, a questão cultural e espiritual do paciente, essas questões são bem fortes no primeiro ano e isso vai diminuindo com o passar do tempo até o terceiro ano que é focado na hospitalização, onde o foco maior é na patologia; a holística não é muito explorada.</i>

Fonte: Autoras

Os alunos consideraram importante que o professor conheça a realidade dos discentes, priorize o cuidado de enfermagem, aprofunde o tema nas tutorias, inicie a abordagem no 1º ano e mudem a visão sobre holismo; as docentes pleitearam cursos de desenvolvimento docente em holismo, qualidade de vida no trabalho, integração teoria e prática e a adoção de uma concepção ampla de ser humano. Equilibrar conteúdos relacionados as dimensões do ser humano foi a proposta que teve representação docente e discente.

O aprofundamento do tema nas tutorias, dar continuidade a essa abordagem nos anos subsequentes ao 1º ano requerem uma integração horizontal e vertical entre os eixos temáticos dos três primeiros anos do curso, visando a abordagem equilibrada dos componentes referentes às dimensões do ser humano e suas necessidades de saúde de forma integrada, sem fragmentações. O planejamento coletivo é requisito fundamental para a integração de conteúdos, bem como a flexibilidade curricular e entre os professores, além da clareza sobre os temas, conteúdos e tópicos que se pretende integrar e sobre os resultados esperados (GIRALDES, BOLLELA, 2015).

Da mesma forma, a integração teoria e prática é essencial para uma formação profissional sólida que deve desenvolver nos alunos as competências necessárias para mobilizar em situações concretas os recursos teóricos adquiridos. Valorizar as vivências práticas sobre o cuidado holístico pode ser reflexo das exigências sociais, mas o conhecimento é construído na interface teoria e prática, quando existe articulação daquilo que se aprende com os cenários e as práticas profissionais (MOREIRA, FERREIRA, 2014)

Partir da realidade concreta em que se encontra o estudante foi um dos discursos sobre sugestões para o ensino holístico: *ouvir mais, de cada turma, dar mais atenção na demanda da sala* (A1, A10).

Freire propõe uma aprendizagem baseada no diálogo, pressuposto para o professor conhecer os alunos, como eles estudam, como compreendem a realidade e, dessa forma, aproximar o trabalho acadêmico da vivência dos alunos (FREITAS, FREITAS, 2018; FREIRE, 2002). O movimento do educador no sentido de estar aberto à percepção dos saberes socializados pelos educandos potencializa a educação holística ao visualizar a totalidade do aluno e de sua relação com o universo.

A enfermagem olha para o ser humano sem fragmentá-lo, de forma integral, de modo holístico, em sua totalidade. Se o ser humano deve ser visto em sua totalidade, o cuidado exige uma visão ampla sobre as necessidades da pessoa a ser cuidada. A sugestão de duas alunas sobre priorizar o cuidado no ensino holístico de enfermagem é pertinente: “sem cuidado deixamos de ser humanos, pois o homem é um ser de cuidado (GRAÇAS, SANTOS, 2009; BOOF, 1999).

Por fim, a humanização das condições de trabalho, o respeito e a valorização da vida humana, princípios da humanização em saúde mencionados anteriormente, se aplicam também ao processo de trabalho das enfermeiras docentes; a melhoria da qualidade de vida no trabalho docente pode auxiliar na superação de desafios relacionais entre professores, professores e alunos, professores, alunos e pacientes. Como bem representa o discurso “*que nós pudéssemos cuidar de cada uma, ouvir o que passa, o que sente se está feliz, como ela está consigo mesma*[...] (P4).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos discursos coletivos de professoras e alunos resultou numa síntese interpretativa com três temas que evidenciaram potencialidades, fragilidades e apontaram sugestões para a formação holística.

Foram destaque as experiências vivenciadas no 1º, 2º ano do curso e no estágio curricular supervisionado do 4º ano, que aliadas aos marcos conceituais e o modelo pedagógico do curso potencializam a formação holística. No entanto, tal formação requer professores que visualizem a totalidade do ser humano e sua relação com o universo e que consigam compartilhar saberes e criatividade e também cenários de prática que valorizem a integralidade do ser humano, não só na atenção primária em saúde, mas na atenção secundária e terciária.

As sugestões evidenciadas nos discursos apontam para a importância da aproximação entre professores e alunos e a necessidade de aprofundar os conteúdos relacionados ao paradigma holístico em saúde e enfermagem, assim como equilibrar os conteúdos relacionados as dimensões biológicas, sociais, psicológicas, espirituais do ser humano, aperfeiçoar a integração teoria e prática sobre o cuidado holístico, bem como propiciar capacitação holística para os professores e qualidade de vida no trabalho docente com relações mais afetivas no ambiente laboral.

Os estudos holísticos vêm ganhando força e atenção no cenário científico atual; as pesquisas sobre a abordagem holística em saúde apontam os benefícios da assistência integral para a saúde humana.

No contexto educacional políticas pedagógicas que contribuam para a melhoria da formação holística em enfermagem podem ser adotadas tais como: abordagem holística continuada, equilibrada e integrada, sem fragmentações, personalização do cuidado baseando-o em teorias de enfermagem, professores que combinem sensibilidade com prática científica, projetos pedagógicos que considerem o ser humano como sujeito da atenção em saúde/enfermagem e não seu corpo biológico, enfermeiros nos campos de prática abertos ao trabalho interprofissional, educação holística permanente para docentes e profissionais de saúde.

Por fim, estudos futuros que problematizem a formação holística de enfermeiros, cujo objeto seja a consciência da condição humana em sua diversidade e pluralidade clarificarão ainda mais os caminhos científicos rumo ao desenvolvimento da educação para o cuidado humano.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. V.; CHAVES, E. C. O ensino da humanização nos currículos de graduação em enfermagem. **Einstein**, São Paulo, v. 7, n. 3 pt 1, p. 271–8, 2009.

BAHIA, I. R.; OOSTERBEEK, L. Socialização do conhecimento na educação: o estudo da pré-história nas séries iniciais do ensino formal. **Cadernos Lapaarq**, v. 11, n. 21, p. 140-155, 2014.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2005.

BOFF, L. **Saber cuidar: ética do humano: compaixão pela terra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 3, de 7 de novembro de 2001**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Programa Nacional de Humanização da Assistência Hospitalar**. Brasília, DF, 2001. 60 p. (Projetos, Programas e Relatórios, n. 20).

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1721, de 15 de dezembro de 1994. Dispõe sobre currículo mínimo e duração do curso de Enfermagem. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 238, p. 19.801, 1994.

ESPERIDIÃO, E.; MUNARI, D. B. Holismo só na teoria: a trama de sentimentos do acadêmico de enfermagem sobre sua formação. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 332-340, 2004.

ESTEVES, L. S. F. et al. O estágio curricular supervisionado na graduação em enfermagem: revisão integrativa. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, DF, v. 71, supl. 4, p. 1740-1750, 2018.

FARIAS, F. S. A. B. **Formação holística do enfermeiro: realidade e desafios**. 2005. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

FERNANDES, C. N. S. Refletindo sobre o aprendizado do papel de educador no processo de formação do enfermeiro. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 4, p. 691-693, 2004.

FERNANDES, J. D. R. L. C. Uma década de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação em Enfermagem: avanços e desafios. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, DF, v. 66, n. esp., p. 95-101, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, A. L. C.; FREITAS, L. A. A construção do conhecimento a partir da realidade social do educando. **RPGE Revista On line de Política e Gestão Educacional**, v. 22, n. 1, p. 365-380, 2018.

GIRALDES IGLÉSIAS, A.; BOLLELA, V. R. Integração curricular: um desafio para os cursos de graduação da área da Saúde. **Medicina**, Ribeirão Preto, v. 48, n. 3, p. 265-272, 2015.

GRAÇAS, E. M.; SANTOS, G. F. Metodologia do cuidar em enfermagem na abordagem fenomenológica. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 200-207, 2009.

ITO, E. E. et al. O ensino de enfermagem e as diretrizes curriculares nacionais: utopia x realidade. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 570-575, 2006.

LEDESMA-DELGADO, M. E.; MENDES, M. M. R. O processo de enfermagem como ações de cuidado rotineiro: construindo seu significado na perspectiva das enfermeiras assistenciais. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 3, p. 328-334, 2009.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A.M.C. **O discurso do sujeito coletivo**: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos). Caxias do Sul: EDUCS, 2003. 256 p.

LELOUP, J.-Y. **Cuidar do Ser**: Fílon e os terapeutas de Alexandria. Petrópolis: Vozes, 2005.

LEMOS, R. C. A. et al. Visão dos enfermeiros sobre a assistência holística ao cliente hospitalizado. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, Belo Horizonte, v. 12, n. 2, p. 354-359, 2010.

LOPES NETO, D. et al. Aderência dos cursos de graduação em enfermagem às diretrizes curriculares nacionais. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, DF, v. 60, n. 6, p. 625-634, 2007.

MACEDO, K. D. S. et al. Metodologias ativas de aprendizagem: caminhos possíveis para inovação no ensino em saúde. **Escola Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 3, e20170435, 2018.

MEIRELES, R. F. O desafio da transdisciplinaridade na contemporaneidade. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SABERES PARA UMA CIDADANIA PLANETÁRIA, 2016. **Anais...** Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2016.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MITRE, S. M. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 13, supl. 2, p. 2133-2144, 2008.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A. de; MORALES, O. E. T. (org.). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania**: aproximações jovens. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. [Coleção Mídias Contemporâneas. Vol. II].

MOREIRA, F.; FERREIRA, E. Teoria, prática e relação na formação inicial na enfermagem e na docência. **Educação, Sociedade e Cultura**, n. 41, p. 127-148, 2014.

NASCIMENTO, K. C. et al. Sistematização da assistência de enfermagem: vislumbrando um cuidado interativo, complementar e multiprofissional. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 42, n. 4, p. 643, 2008.

NORONHA, A. B.; SOPHIA, D.; MACHADO, K. Formação profissional em saúde. **Radis Comunicação**, Rio de Janeiro, n. 3, p. 11-17, out. 2002.

PAGLIOSA, L. F.; DA ROS, M. A. O Relatório Flexner: para o bem e para o mal. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 4, p. 492-499, 2008.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO. Faculdade de Ciências Médicas e da Saúde. **Projeto Pedagógico do curso de Enfermagem**. Sorocaba, 2017.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2019**. São Paulo, 2014.

RIEGEL, F. **Modelo teórico para mensuração do pensamento crítico holístico no ensino do processo diagnóstico de enfermagem**. 2018. Tese [Doutorado] - Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Escola de Enfermagem, Porto Alegre, 2018.

SAUPE, R.; ALVES, E. D. Contribuição à construção de projetos político-pedagógicos na enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 8, n. 2, p. 60-67, abr. 2000.

TEIXEIRA, C. F.; PAIM, J. S.; VILASBOAS, A. L. SUS, modelos assistenciais e vigilância da saúde. **Inf. Epidemiol. SUS**, Brasília, v. 7, n. 2, p. 7-28, jun. 1998 .

WEIL, P. **Holística: uma nova visão e abordagem do real**. São Paulo: Palas Athena, 1990.

ALFABETIZAÇÃO VISUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE A LINGUAGEM VISUAL

Wagner Ferreira Angelo ¹
Anna Poely Gaest Odorizzi ²
Júlia Comerlatto Emmendorfer ³

RESUMO

A sociedade é um grande cenário de contemplação cotidiana das artes em suas várias expressões, incluindo a expressão visual que adentra os espaços escolares de variadas formas. O presente estudo tem como objetivo principal investigar o impacto da alfabetização visual no desenvolvimento de conhecimentos relacionados à alfabetização verbal em crianças na Educação Infantil. Para tanto, de modo a responder ao objetivo proposto, adotamos como aporte metodológico uma análise documental e a aplicação de entrevista, ambas analisadas a partir de uma perspectiva interpretativista de cunho qualitativo. Após a análise dos dados gerados, constatou-se uma maior abertura do projeto embasado na alfabetização visual com outras áreas do saber, incluindo nesse escopo interdisciplinar a relação das artes visuais com a alfabetização verbal orientada pelas demandas das crianças em conhecer o nome das letras, os traços das letras e o seu reconhecimento na escrita.

Palavras-chave: Alfabetização visual, Alfabetização, Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A sociedade é um grande cenário de contemplação cotidiana das artes. Em se tratando das artes visuais (ou plásticas), sejam elas de fácil reconhecimento ou não tão reconhecíveis assim, é possível observar diferentes tipos de expressões visualmente expostas em muros, nas vidraças dos ônibus, em outdoors, na televisão, em museus, nas decorações das casas, nas roupas, nos cadernos escolares, entre outros suportes os mais variados em tamanho e formato. Comercialmente veiculado ou não, esse amplo repertório artístico também compõem o dia a dia das crianças e acaba se tornando parte de seu repertório cultural. Apesar da notória influência exercida pelas artes visuais na educação cultural das crianças, como alertam Fabrício e Chiapinotto (2007, p. 103), esta

1 Doutorando pelo Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, w.angelo@hotmail.com;

2 Especialista pelo Curso de Pós-Graduação em Educação da UNIESC, anna.pooely@gmail.com;

3 Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, jucomerlatto@hotmail.com;

realidade “[...] está ainda muito distante dos currículos escolares”, incluindo nesse escopo a Educação Infantil⁴.

Em contra partida à falta de sensibilidade curricular de algumas instituições educacionais sobre as artes visuais e suas manifestações populares, orientações pedagógicas básicas, como as indicadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, destacam a importância e a necessidade sobre o saber perceber, sentir e diferenciar distintos “[...] sentimentos, sensações, idéias e qualidades” (BRASIL, 1998, p. 45) expressos comumente no meio social por expressões artístico-visuais, fazendo com “[...] que o aluno desenvolva sua sensibilidade, afetividade e seus conceitos e se posicione criticamente” (BRASIL, 1998, p. 45) no mundo que o cerca. Em concordância com os Parâmetros Curriculares, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), especificamente em seu Art. 3º, Inciso II, atribui às artes, incluindo a visual, o status de princípio no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, a arte visual também é reconhecida enquanto um conhecimento básico e basilar na formação cidadã dos estudantes das escolas brasileiras, por seu reconhecimento estético, por sua expressão cultural e seus traços e formas diversos.

A partir desse quadro social de influência cotidiana da arte visual na vida das pessoas, bem como na busca por uma educação escolar contemplativa desta realidade artística e social, questionamo-nos: como o trabalho pedagógico a partir de um projeto em artes visuais pode favorecer crianças inscritas em um contexto de Educação Infantil no desenvolvimento das habilidades⁵ de leitura e escrita? Assim, com base nessa problemática, propomo-nos investigar o impacto da alfabetização visual⁶ no desenvolvimento de conhecimentos relacionados à alfabetização verbal em crianças na Educação Infantil.

4 Apesar de ambas também comporem a Educação Básica (BRASIL, 1996), temos plena consciência de que a Educação Infantil se configura como uma modalidade educacional distinta, por exemplo, em relação ao Ensino Fundamental I, com objetivos próprios em nível nacional (BRASIL, 2010) e local (FLORIANÓPOLIS, 2012; 2015). No entanto, devido ao fato de a instituição de Educação Básica que consentiu em participar deste estudo ser de iniciativa privada e considerar a Educação Infantil como parte de seu escopo escolar, passaremos a adotar o termo escola para nos referir à Educação Infantil.

5 Adotamos o termo habilidade por este estar designado na Base Nacional Comum Curricular (2017) quando trata dos conhecimentos relacionados à aprendizagem da leitura e da escrita.

6 Sabemos que o termo alfabetização se remete à aprendizagem da leitura e da escrita (SOARES, 2017), mas como o termo se difundiu em diferentes campos científicos para explicar uma espécie de base/fundamento para se aprender dado conhecimento, como o artístico (FABRÍCIO e CHIAPINOTTO, 2007), o matemático (MAIA e MARANHÃO, 2015), o científico (MIRANDA, SUAR e MARCONDES, 2015), para citar alguns, faremos a distinção entre alfabetização verbal (equivalente à aprendizagem da leitura e da escrita) e a visual (equivalente à aprendizagem dos conhecimentos relativos às artes visuais).

Para tanto, procuramos organizar o presente trabalho em diferentes seções. A seção 2, de metodologia, tratará de apresentar o aporte metodológico adotado pelos pesquisadores, bem como de contextualizar a instituição de educação participante da investigação onde foram coletadas as informações necessárias à geração de dados. A seção 3, tratará da análise de um projeto de arte visual e seus desdobramentos no processo de ensino-aprendizagem com foco na alfabetização visual de crianças. Por fim, na última seção, apontaremos nossas considerações finais.

METODOLOGIA

De modo a responder ao objetivo proposto neste trabalho, qual seja, investigar o impacto da alfabetização visual no desenvolvimento de conhecimentos relacionados à alfabetização verbal em crianças na Educação Infantil, optamos por realizar a pesquisa em uma escola particular na cidade de Florianópolis, no estado de Santa Catarina. Essa escolha pelo campo de investigação se deve por dois fatos. Primeiramente pela escola ser o local de trabalho de um dos integrantes desta pesquisa, o que facilitou a autorização, o nosso ingresso e a realização das entrevistas aplicadas. E, em segundo lugar, pela adoção de trabalho com projetos por parte da escola, dentre eles um projeto de artes visuais. Esse projeto em artes faz parte do planejamento curricular anual da instituição de Educação Básica (doravante Escola Modelar⁷).

Ainda em se tratando do aporte metodológico da presente pesquisa, optamos pela realização de análise documental (LEITE e PASSO, 2013) – do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do Projeto Educacional Escolar (PEE) referente apenas ao primeiro trimestre (enfocando em dois pontos: “a arte do Luciano Martins” e os “elefantes pela ilha”). Além disso, também realizamos entrevistas (perguntas em anexo) com a professora de artes visuais (doravante Raquel⁸) e a coordenadora⁹ pedagógica da escola, que, por sua vez, cujas contribuições foram analisadas a partir de uma perspectiva

7 Seguindo preceitos éticos de pesquisa (FIGUEIREDO e SOUZA, 2011; GOLDENBERG, 2013; ALEXANDRE, 2014), o nome original da escola foi modificado de modo a preservar sua identidade conforme acordado entre os pesquisadores e a direção da própria instituição.

8 De modo a conservar os preceitos éticos que movem as pesquisas científicas (CELANI, 2005), o nome original da professora foi substituído por um pseudônimo.

9 Posteriormente à visita de campo, optou-se por considerar apenas a entrevista da professora de artes visuais da escola como um recorte necessário para o desenvolvimento da pesquisa, tendo em vista à proximidade da fala de ambas as profissionais.

interpretativista (BAUER, 2002; VERGARA, 2010) de investigação qualitativa (MASON, 2002).

Sobre a Escola Modelar, podemos afirmar que ela trabalha com a educação de crianças em idade mista e adota uma metodologia própria – com base na doutrina Cristã como sua proposta de ensino-aprendizagem –, além de oferecer uma educação embasada por projetos conforme descrito em seu PPP. Porém, com exceção do período matutino, composto por estudantes que apresentam uma faixa etária entre 3 a 5 anos de idade, as crianças que estudam no período vespertino, com idade entre 4 e 5 anos, recebem uma educação formal aos moldes da metodologia da escola. Em outras palavras, diferentemente das crianças do turno da tarde, as crianças que frequentam a escola no turno da manhã não têm suas aulas¹⁰ tão embasadas na metodologia de cunho cristã adotada pela escola, cabendo à educação por projetos orientá-las em seu percurso de formação escolar.

Independente da proposta educacional utilizada, a Escola Modelar resgata a apreciação artístico-cultural como um de seus preceitos pedagógicos, utilizando-se não apenas dos artistas mais populares, como também de obras e artistas clássicos nas práticas pedagógicas na Educação Infantil.

A responsável pelo desenvolvimento de projetos educacionais voltados à arte visual na escola, a professora Raquel, é formada em pedagogia e atua há 3 anos como pedagoga na Modelar. Especialista em artes com foco na Educação Infantil, Raquel propõe diariamente um trabalho com arte embasado nos artistas locais e tendo como uma de suas rotinas pedagógicas a prática de passeios de estudo fora da instituição escolar como medida de reconhecimento de ambientes onde os trabalhos artísticos podem acontecer, incluindo as manifestações de rua. Além disso, tanto a equipe de funcionários da escola, quanto os pais das crianças participam de todo o processo pedagógico, nas articulações dentro e fora da escola, incluindo a montagem dos ambientes virtuais em que são feitos o acompanhamento, as postagens e os diálogos a respeito do desenvolvimento das crianças e relação à cultura artístico-visual da cidade onde vivem.

O projeto em artes visuais trabalhado na Escola Modelar tem o foco principal em um artista local em especial (Luciano Martins). Além da galeria do artista anteriormente

10 Reconhecemos que a palavra “aula” conota uma educação formal, geralmente adotada no Ensino Fundamental (BRASIL, 2006). Contudo, em respeito à terminologia adotada pela professora e coordenadora da escola, continuaremos a utilizar a palavra “aula”. De igual modo, permanecerá o termo “sala de aula” ao invés da palavra “sala referência”, como comumente se reconhece esse ambiente educacional na Educação Infantil.

referido, são visitados também outros artistas em suas galerias e ou exposições locais por Florianópolis a cada trimestre. O trabalho anual, por consequência, acaba contemplando um total de quatro fases distintas. A intenção em se trabalhar com artistas distintos é poder, conforme reflete Leite e Ostetto (2010) e Ostetto (2010), possibilitar aos estudantes outras formas de compreensão do processo artístico utilizado na composição de obras, bem como viabilizar aos estudantes oportunidades de observar e experimentar outros processos artísticos em sua cidade.

Considerando-se a contextualização sobre os aspectos metodológicos, bem como o contexto onde o projeto educacional com artes visuais se desenvolveu, passamos a discutir a repercussão da alfabetização visual na educação de crianças no âmbito da Educação Infantil.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante a entrevista realizada com a professora Raquel, com o intuito de averiguar como se dá o funcionamento do projeto educacional na Escola Modelar, a professora colocou na ocasião que

[...] o projeto se chama arte do Luciano que a gente, primeiramente, desponta do artista local aqui da cidade, que é o Luciano Martins. É que ele trabalha com muitas cores vivas, muita ludicidade, não pintando para crianças, mas chama a atenção das crianças pelo colorido, pelo desenho dele. Fácil, vamos entender assim, que não é fácil a pintura que ele faz, mas é... é... fácil o desenho pelas crianças, né, pela ludicidade das crianças. (ENTREVISTA COM RAQUEL em 10/06/2019)

Como explicado pela professora de artes, a escolha feita para se trabalhar com as obras do Luciano Martins recai sobre o modo como as crianças se identificam com os traços e cores abordados pelo artista local, cujo público inicial não seria o infantil, mas que agrega valores reconhecidos pelas crianças. Sobre esse fato, Schultze explica que a linguagem visual apresenta uma “[...] aproximação com a cultura local e multicultural da comunidade” (SCHULTZE, 2005, p. 9) que, no caso do trabalho do Luciano Martins, unem o valor de beleza apreciado pelas crianças na figura de cores e traços; a exemplo da releitura de Martins de desenhos e obras clássicas como a Mona Lisa em formas arredondadas.

Em se tratando do modo de trabalho adotado pelo artista local, Raquel acrescenta ainda que “[...] como ele trabalha muito a releitura, a gente trouxe esse objetivo: eu desenho do meu jeito e eu quero ser respeitado pelo desenho que eu faço. O seu [desenho] não é mais bonito que o meu. É um jeito diferente de desenhar” (ENTREVISTA COM RAQUEL em 10/06/2019). Essa explicação sobre como o Luciano Martins trabalha releitura se relacionada ao objetivo principal do projeto educativo com artes no Modelar que considera a produção artística de uma criança em comparação às demais colegas como sendo diferente e especial, rompendo com estereótipos de beleza em artes voltados para a “perfeição” artística. Nesse sentido, a arte na Educação Infantil, nas palavras de Ostetto, volta-se a “[...] considerar a característica de um campo de conhecimento que não se define pela norma, pois não há regras fixas no modo de produção de arte, suas linguagens são territórios sem fronteiras” (OSTETTO, 2010, p. 55).

Dando continuidade à descrição do trabalho realizado com as crianças participantes de seu projeto educativo, a professora explica que o trabalho com arte visual realizado em sala de aula envolve também a retomada de experiências advindas dos passeios de rua (sobre pinturas de paredes, chão, placas entre outros suportes que contenham manifestações culturais de ordem visual e verbal das pessoas), bem como do uso de diversos recursos materiais e que estes recursos são utilizados para diversos fins nas atividades artísticas, incluindo materiais reciclados. Sobre essa questão da manipulação de materiais usados pelas crianças, a professora faz a seguinte colocação:

A gente orienta de primeiro, “olha, nesse espaço a gente PODE [ênfase] fazer tal coisa” [tratando da composição da arte de rua], “nesse espaço, a gente PODE [ênfase] fazer esse traçado. Vamo usar qual cor?”. Do próximo é criação deles. Então, porque eles já vão tar capazes de saber que se eu... se eu... se eu jogar tinta ali, não posso mais tirar a tinta. A tinta vai estar ali. Então, a partir daquilo ali, eu tenho que fazer.. é... e fora o aprendizado, que é usar **a atenção, a percepção, o foco, a espera, a linguagem, o aumento de vocabulário, e o olhar para o belo, né, que é a parte onde que a arte mais do... do... do entendimento** [destaque nosso]. (ENTREVISTA COM RAQUEL em 10/06/2019)

Ainda suplementamos a fala supracitada da professora com o fragmento explicativo:

[...] o início do... da obra coletiva do elefante, que a gente esse mês tá falando da história do elefante. Da exposição dos elefantes que estiveram pela cidade. Muitos deles [alunos] tiraram fotos. Então, a gente traz o que tá perto pra mostrar que arte não é tão... tão longe. A arte não é uma coisa tão distante. Tão, tão estranha como antigamente na nossa escola era dada. (ENTREVISTA COM RAQUEL em 10/06/2019)

O comentário da professora elucida a razão de ser de suas orientações docentes em respeito ao modo de agir das crianças ao trabalharem com artes visuais. Em outras palavras, a professora explica os rumos que tomam as suas aulas e como as suas orientações pedagógicas norteiam os pequenos de modo a fazer com que eles se apropriem de determinados requisitos ligados ao trabalho com arte visual ou, conforme apontam Mödinger e colaboradores (2012a), ligados ao mundo de imagens onde vivemos. Algumas palavras-chave podem ser elencadas para exemplificar o intuito pedagógico no trabalho artístico dessas crianças, quais sejam: “atenção”, “percepção”, “foco”, “espera”, “linguagem”, “vocabulário”, “olhar para o belo” (apreciação) e “entendimento” (compreensão/interpretação). Além disso, todas essas características comuns ao trabalho com artes visuais, atreladas aos objetivos de aprendizagem das crianças constantes no PEE, são repetidas mais adiante na fala da professora Raquel, quando ela reporta sobre o trabalho com os elefantes espalhados pela cidade de Florianópolis.

Ainda sobre o excerto referente ao uso de materiais, chamamos a atenção para as ações em destaque ligadas ao fazer artístico e à experiência vivida pelas crianças por meio do contato com exposições artísticas pela cidade. Expresso de outra forma, nossa atenção ao referido excerto se deve pela existência de uma preocupação por parte da professora Raquel em relacionar o trabalho com artes visuais à experiência vivida pelas crianças nos cenários que vão do observar/apreciar o trabalho artístico do outro ao (re)criar/experimentar novas possibilidades de interpretação artística. Essa forma de lidar com o processo de aprendizagem dos pequenos, como concorda Ostetto (2010), tanto aumenta seus repertórios, quanto os sensibilizam frente à experiência vivida de maneira dialógica, pela troca.

Em meio à realização dessa prática pedagógica da professora Raquel em trabalhar a partir da experiência, tem-se outro valor pedagógico inerente a ela, as experimentações feitas pelas crianças. Essas experimentações vão além das práticas informadas previsivelmente postas pelo currículo escolar sobre a aprendizagem de

conhecimentos em sala de aula. Com base no trabalho de busca, contato e elaboração artística em sua cidade, as crianças acabam lidando com o conhecimento gerado por seus sentidos, sua interpretação e seu fazer arte embasados nas obras que buscaram conhecer, inspirando-se. A esse respeito, destaca-se o aprendizado, como colocado por Larossa (2002) em acordo com Albano (2010), pela experiência e pelo sentido, formando e transformando os sujeitos, pois, nesse passo, o “[...] saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana” (LAROSSA, 2002, p. 26).

Dentre os itens descritos por Raquel sobre as ações a serem realizadas pelos alunos frente aos momentos de contato com o trabalho em artes visuais, destacamos dois: a possibilidade de trabalho com a “linguagem” e o “vocabulário”, referindo-se, respectivamente, à alfabetização visual e à verbal.

Decidimos questionar Raquel sobre a ocorrência de interdisciplinaridade na escola por duas razões. Em primeiro lugar, por termos sido informados pela professora sobre a abertura do PEE para se trabalhar em sala de aula com diferentes linguagens (que não apenas a artística). E, em segundo lugar, por termos nos surpreendido com a ênfase dessa profissional da educação sobre sua percepção em relação ao aumento de vocabulário das crianças no decorrer de suas participações nas atividades desencadeadas ao longo da aplicação do projeto de artes.

Assim sendo, indagamo-la a respeito da realização de trabalhos conjuntos com outros profissionais da Escola Modelar que lidam diariamente com as crianças beneficiadas pelo PEE. Raquel prontamente nos respondeu afirmando que suas colegas de trabalho acabam fazendo algumas observações sobre as necessidades de aprendizagem das crianças, conforme se verifica no excerto seguinte, ao ilustrar um dos diálogos ocorridos na escola:

[...] “olha, professora, tal criança tá com dificuldade num traçado ou numa coisa. Tem como fazer uma atividade? Tem como... é... é... Tem alguma atividade no projeto que tenha como contemplar uma tesoura?”. Aí a gente faz isso. Então, a gente tem momentos de reforço e... no outro momento sempre atividades de... do projeto. [...] E, nisso, a gente linka: a área da matemática, mais parte da geometria, né, quando a gente traz Miró, quando a gente traz outros que linka nas obras dele. Daí, a gente consegue trabalhar matemática... ah... a parte grafo-motor, psicomotricidade, aí é direto. É uma ligação direta porque não tem como desvincular, né. E... a parte geográfica. Ah... dizer que esse artista é de tal lugar, “ah, é daqui da cidade”, “ah, é, então, nossa cidade tem isso e tem isso”, “ah, olha o que ele conseguiu pintar e trazer da nossa cidade”, “ah, trazer um outro artista de um outro lugar”. (ENTREVISTA COM RAQUEL em 10/06/2019)

Frente às fragilidades de aprendizagem das crianças diante o que se espera curricularmente delas, detectadas por outras professoras (de português, matemática, entre outras), uma ação interventiva é realizada no decorrer das atividades propostas no PEE. Essa propensão à prática interventiva está relacionada ao modo como as docentes trabalham com diferentes olhares para a mesma ação de modo a ajudar os pequenos a suprirem tais fragilidades de aprendizagem, configurando-se como uma prática interdisciplinar (MÖDINGER et al, 2012a) veiculada pelo diálogo entre os docentes (MÖDINGER et al, 2012b).

Além de estar marcado por um trabalho interdisciplinar, e como observamos ao longo da leitura do PEE elaborado por Raquel, vimos percebendo certo destaque e preocupação no processo de aprendizagem sobre os conhecimentos ligados à sensibilidade artístico-cultural das crianças. Um desses destaques apontados pela professora compõe um fragmento textual no referido documento que explica a importância de se trabalhar com arte na Educação Infantil, pois, de acordo com ele, esse tipo de trabalho

[...], inevitavelmente, também favorece a aprendizagem de outras disciplinas. [...] [É] relevante ressaltar que proporciona crescimento humano, **amplia o território visual, ajuda a entender o mundo em que vivemos**, melhora a coordenação motora, ajuda no processo de **alfabetização**, desenvolve a atenção, incentiva o gosto por outras disciplinas e por fim, faz pensar [Grifos nossos]. (PROJETO EDUCATIVO, 2019, p. 2)

Conforme apresentado no fragmento textual anterior, não apenas a preocupação com a alfabetização visual é recorrente no discurso da professora Raquel, como, também, a alfabetização verbal se mostra relevante em sua fala. Ambas as formas de alfabetização acabam sendo utilizadas por essa professora, como ela mesma acrescenta ainda a respeito da ocasião em que a questionamos sobre a viabilidade de interdisciplinaridade em seu PEE. Nas palavras da professora, isso

[...] depende muito do contexto e do que eles tão correspondendo. Final do ano. Finalizou o projeto, né. A gente vai fazer os portfólios de cada um, né. Porque cada um se batizou [na igreja]. A gente já teve um batizado, tipo assim, “como é que você quer assinar seu nome? Ah, meu nome é Débora e eu quero que me chamem de Débora”. “Ah, tem duas Júlias. Ah, prof., eu não quero ser Júlia de Freitas, eu quero ser a Jujuba”. “Então, tu assina Jujuba”. “Ah, prof., eu não sei

escrever. A prof. te ajuda”. Nessa brincadeira de ser artista, que eu tô me tornando artista... ah... que é uma brincadeira, final do ano a gente vai fazer. (ENTREVISTA COM RAQUEL em 10/06/2019)

Contextualmente, a fala exposta remonta um acompanhamento pedagógico em que a participação das crianças no trabalho com artes visuais põe em perspectiva oportunidades de expressar os conhecimentos aprendidos durante as visitas aos vários ambientes artísticos na cidade e após experienciarem sensivelmente diferentes obras em exposição, incluindo as de rua, a dos elefantes e a do Luciano Martins. Além disso, a expressão artística das crianças é somada às aulas sobre cores, traços e materiais para pintura na Escola Modelar. É nesse momento que o brincar de desenhar (ou garatujar) com os traços e cores ganha a forma de conhecimento sobre alfabetização verbal, “[...] pois que isso supõe a utilização de uma dinâmica de traçados verticais, horizontais, oblíquos, circulares e para quantas direções ela (criança) sentir necessidade e vontade de riscar e fazer traços” (TREVISAN, 2010).

Por conseguinte a expressão artística por parte das crianças, suas representações foram emolduradas e expostas para que o público (a comunidade escolar) pudesse contemplar o trabalho autoral desenvolvido pelos pequenos meninos e meninas ao longo do trimestre letivo. Juntamente às molduras que enfeitavam os corredores da escola havia igual destaque a escrita das crianças. Essa valorização educacional atribuída à alfabetização verbal era desencadeada por uma dificuldade indicada pelas crianças em escrever seu nome próprio ou o nome artístico utilizado para reconhecimento de suas peças de arte. Com base nessa linha de raciocínio, podemos considerar que “[...] não é somente por meio da escrita e da oralidade que se dão os processos de alfabetização e de comunicação na sociedade” (FABRÍCIO e CHIAPINOTTO, 2007, p. 102), mas há, de igual modo, uma comunhão entre os dois processos de alfabetização na prática pedagógica da professora Raquel.

É sabido que a alfabetização verbal se caracteriza primordialmente pelo aprendizado da leitura e da escrita (SOARES, 2017). Grosso modo, as crianças quando alfabetizadas conseguem decodificar as palavras escritas durante o ato de ler (transformar o código escrito em código sonoro) e, em direção oposta, elas conseguem recodificar a fala durante o ato de escrever (transformar o código sonoro em código escrito) (CRUZ, 2007). Porém, para conseguirem realizar a (re)codificação, de acordo com Morais (1996; 2014), as crianças precisam descobrir o princípio alfabético por meio de um ensino sistemático e explícito, que, basicamente, consiste em conseguir

associar as letras escritas às suas representações fonológicas (sonoras), em nosso caso, do português brasileiro.

A Escola Modelar não adota práticas de alfabetização propriamente ditas na Educação Infantil, ou seja, as crianças não aprendem intencional e explicitamente a relação letra e som. Pois a elas são oportunizados momentos brincantes (BRASIL, 2010) que, como pudemos observar na efetivação do PEE de Raquel, funcionam de modo a contemplar a prática de “marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas” a partir de diferentes materiais e expressões (BRASIL, 2017, p. 48), sem abordar um ensino formal das letras (FLORIANÓPOLIS, 2015; 2012). Assim, são trabalhadas as letras, o seu reconhecimento, o seu traçado (desenhado) e a sua identificação por seus nomes, trabalho este demandando pela necessidade apresentada pelas próprias crianças em conhecer seus nomes (SOARES, 2018). Por sua vez, essa aprendizagem das características das letras é facilitada pela própria abordagem prática da alfabetização visual em respeitar ao que Griffo (2006) salienta como um dos aspectos fundamentais à alfabetização verbal: maturação do aprendiz.

Longe de esgotarmos as possibilidades interpretativas dos dados gerados a partir das entrevistas e análises das documentações escolares que nos foram apresentadas, passamos a explorar nossas considerações finais na seção seguinte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já discutimos, a preocupação com o processo de aprendizagem das crianças está vinculado de maneira ampla, tocando em conhecimentos curriculares diversos e por força da interdisciplinaridade. Por essa razão, Raquel destaca a participação apreciativa e a participação de autoria das crianças, componentes de sua compreensão artístico-cultural responsáveis pelo seu desenvolvimento enquanto cidadãs. Nesse sentido, fazemos nossas as palavras de Fabrício e Chiapinotto ao definirem a alfabetização visual enquanto uma “[...] habilidade de entender [criticamente] uma gama de representações visuais” (FABRÍCIO e CHIAPINOTTO, 2007, p. 103) devido à constante relação que as crianças estabelecem com os recursos imagéticos em sua comunicação/interlocução diária em sociedade.

Assim sendo, na trama de novas construções de sentido social pelas crianças, como sugere a professora de artes ao longo de sua fala, a alfabetização visual e verbal

podem ser trabalhadas juntas, com base em um exercício experiencial formado por vivências que proporcionam sentido às suas produções artísticas.

Temos consciência de que “[...] não é somente por meio da escrita e da oralidade que se dão os processos de alfabetização [verbal] e de comunicação na sociedade” (FABRÍCIO e CHIAPINOTTO, 2007, p. 102), pois eles também decorrem de diferentes recursos semióticos, como, por exemplo, aqueles oportunizados pela alfabetização visual, quais sejam, a “atenção”, a “percepção”, o “foco”, a “espera”, a “linguagem”, o “vocabulário”, o “olhar para o belo” (apreciação) e o “entendimento” (compreensão/interpretação). Assim, pelo que vimos demonstrando a partir do PEE de Raquel, considerando-se o contexto de realização desta pesquisa, como sugere Mödinger, o “[...] ensino por projetos tem sido um modo produtivo de organizar o conhecimento a ser aprendido e ensinado na escola” (MÖDINGER et al, 2012a, p. 51), propiciando experiências de aprendizagem significativas por meio da arte e sua interdisciplinaridade.

Reconhecemos algumas limitações de nossa pesquisa, tais como a impossibilidade de entrevistar as crianças, de acompanhar o seu desenvolvimento por um certo período de tempo de modo a constatar outras aprendizagens decorrentes da participação no PEE, o recorte do campo de pesquisa em apenas uma instituição escolar do âmbito privado, entre outras. Ressaltamos ainda a carência de novas pesquisas por diferentes prismas teóricos e metodológicos de investigação a respeito da relação alfabetização visual e a verbal. Acreditamos, pois, que a abrangência dos estudos pode fornecer evidências mais acuradas sobre essa relação entre alfabetizações.

Por fim, esperamos ter contribuído, mesmo que de maneira modesta, com as discussões atuais a respeito do trabalho com alfabetização na Educação Infantil, pois, conforme intentamos demonstrar, a aprendizagem da leitura e da escrita se manifestam por vias pedagógicas distantes entre esta modalidade de Educação Básica (BRASIL, 2010) e a do Ensino Fundamental I (FLORIANÓPOLIS, 2015; 2012). Com isto, a alfabetização visual propicia uma aproximação entre ambas as modalidades educacionais, respeitando os tempos, os espaços e o desenvolvimento da criança.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, Agripa Faria. **Metodologia científica e educação**. Florianópolis: Editora UFSC, 2014.

ALBANO, Ana Angélica. Arte e Pedagogia: Além dos territórios demarcados. **Cadernos Cedes**, v. 30, n. 80, p. 26-39, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n80/v30n80a03.pdf>. Acessado em: 25 mai. 2019.

BAUER, W. Martin. Análise de Conteúdo Clássica: Uma revisão. In: BAUER, W. Martin; GASKELL, George. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto: Imagem e som** – Um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 189-217.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acessado em: 29 jul. 2019.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acessado em: 17 abri. 2019.

_____. *Lei N° 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. **Lex: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB)**. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acessado em: 17 abri. 2019.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>. Acessado em: 15 de mar. 2019.

_____. **Parâmetros Curriculares de Qualidade para a Educação Infantil**. Volume 1. Brasília: MEC, SEB, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acessado em: 15 mai. 2019.

CELANI, Maria Alba Antonieta. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**, vol. 08, n. 01, p. 101-122, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/viewFile/15605/9792>. Acessado em: 20 jul. 2019.

CRUZ, Vitor. **Uma abordagem cognitiva da leitura**. Porto: Lidel Edições Kaucas, 2007.

FABRÍCIO, Laura Elise de Oliveira; CHIAPINOTTO, Marina Lorenzoni. A fotografia como instrumento de alfabetização e de comunicação visual. **Vidya**, v. 24, p. 101-108, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/VIDYA/article/viewFile/407/381>. Acessado em: 10 mar. 2019.

FIGUEIREDO, Antônio Macena de; SOUZA, Soraia Riva Goudinho de. **Como elaborar projetos, monografias, dissertações e teses** – Da redação científica à apresentação do texto final. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011.

FLORIANÓPOLIS. **Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC**. Florianópolis, 2015. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/25_05_2015_13.21.19.a8cfbc1ba45502447185ee928a98ce06.pdf. Acesso em: 20 abri. 2019.

_____. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil da rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis, 2012. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/26_12_2012_10.15.02.2b522604ceffb-dac794799abc0767711.pdf. Acesso em: 24 abri. 2019.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar** – Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 2013.

GRIFFO, Clénice. Dificuldades de aprendizagem na alfabetização: perspectivas do aprendiz. In: GOMES, Maria de Fátima Cardoso; SENA, Maria das Graças de Castro. **Dificuldades de aprendizagem na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 39-67.

LAROSSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acessado em: 13 abri. 2019.

LEITE, Fabiana Calçada de Lamare; PASSO, André Dala. **Metodologia da pesquisa científica**. Florianópolis: IFSC. 2013

LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão**. Campinas: Papirus, 2010.

MAIA, Madeline Gurgel Barreto; MARANHÃO, Cristina. Alfabetização e letramento em língua materna e matemática. **Ciênc. Educ.**, v. 21, n. 4, p. 931-943, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v21n4/1516-7313-ciedu-21-04-0931.pdf>. Acessado em: 03 mai. 2019.

MASON, Jennifer. **Qualitative Researching**. 2ª edição. Los Angeles: Editora SAGE, 2002.

MIRANDA, Mayara de Souza; SUAR, Rita de Cássia; MARCONDES, Maria Eunice Ribeiro. Promovendo a alfabetização científica por meio de ensino investigativo no Ensino Médio de química: Contribuições para a formação inicial docente. **Revista Ensaio**, v.17, n. 03, p. 555-583, 2015. Acesso em: <https://www.scielo.br/pdf/epec/v17n3/1983-2117-epec-17-03-00555.pdf>. Disponível em: 20 abr. 2019.

MÖDINGER, Carlos Roberto et al. **Artes visuais, dança, música e teatro: Práticas pedagógicas e colaborações docentes**. Erechim: Edelbra, 2012a.

_____. **Práticas pedagógicas em Artes: Espaço, tempo e corporeidade**. Erechim: Edelbra, 2012b.

MORAIS, José. **A arte de ler**. São Paulo: Editora UNESP, 1996.

_____. **Alfabetizar para a democracia**. Porto Alegre: PENSO, 2014.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. De luzes e de vãos: em busca de beleza para ser humano. In: LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, Luciana Esmeralda. (Orgs.). **Museu, educação e cultura: encontros de crianças e professores com a arte**. Campinas: Papirus, 2010. p. 143-152.

SCHULTZE, Ana Maria. Educação, comunicação e fotografia: estabelecendo alicerces na escola pública fundamental. **XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. 2005. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/R1793-1.pdf>. Acessado em: 15 mar. 2019.

SOARES, Magda. **Alfabetização – A questão dos métodos**. 1ª edição. São Paulo: Contexto, 2018.

_____. **Linguagem e escola – Uma perspectiva social**. São Paulo: Contexto, 2017.

TRAVESAN, Albino. Com que tipo de letra manuscrita se há de alfabetizar?. **Cad. Mar. Educ.**, v. 07, p. 89-97, 2010.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2010.

ANEXO

- Perguntas¹¹ pré-elaboradas para a entrevista com a professora de artes e a coordenadora da escola Modelar.

I. Qual é a sua formação?

II. Como surgiu o seu interesse pelo trabalho com artes?

III. Qual era o objetivo pedagógico que você tinha quando propôs o projeto em artes visuais?

IV. De que forma você avalia os resultados de sua proposta pedagógica expressa no projeto?

V. O projeto também contempla a interdisciplinaridade?

VI. A fotografia é um recurso trabalhado na escola através do projeto?

VII. Você poderia fornecer sua concepção de artes visuais?

11 Além das perguntas pré-elaboradas, outras perguntas surgiram durante a entrevista realizada na Escola Modelar a partir das colocações da professora entrevistada.

ANÁLISE DA ATIVIDADE (LINGUAGEM) DE PROFESSORES ESTAGIÁRIOS DE FRANCÊS POR MEIO DA AUTOCONFRONTAÇÃO: O GESTO COMO UM ELEMENTO CONSTITUTIVO DOS ENUNCIADOS¹

Wescley Batista Lopes²

RESUMO

O presente trabalho investiga o discurso e a atividade de professores estagiários de francês – sujeitos da pesquisa de mestrado de Lopes (2017) – que vivenciaram um processo dialógico e reflexivo de análise de situação do trabalho denominado de autoconfrontação. A partir de nossa investigação, objetivamos identificar como os professores estagiários compreendem a importância do uso dos gestos para a construção dos enunciados produzidos na atividade professoral. Para isso, recorremos aos estudos da Linguística Aplicada (CELANI, 1988; MOITA LOPES, 2013, RAJAGOPALAN, 2013), das ciências do trabalho (AMIGUES, 2004; CLOT, 2007, 2008), da autoconfrontação (CLOT et al., 2001; VIEIRA; FAÏTA, 2003) e dos estudos bakhtinianos da linguagem (BAKHTIN, 2013, 2015; BRAIT, 2009, 2013; VOLÓCHINOV, 2018). A análise do discurso produzidos pelos sujeitos de pesquisa apontou que o gesto é considerado um importante elemento na atividade professoral, substituindo, por vezes, o emprego de enunciados verbais e ajudando os professores a superar eventuais dificuldades enfrentadas ao realizar as prescrições.

Palavras-chave: Análise da atividade, Gesto, Autoconfrontação, Teoria bakhtiniana.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, temos observado um aumento significativo de trabalhos que, recepcionados pela Linguística Aplicada (LA), objetivam investigar o discurso e a atividade professoral através da linguagem, por intermédio das ciências do trabalho – em especial a Clínica da Atividade e a Ergonomia da Atividade. Os referidos trabalhos, produzidos a partir da compreensão do *ensino como trabalho* (MACHADO, 2004), possuem a peculiaridade de recorrer ao emprego de métodos indiretos (VIGOTSKI, 2004), principalmente ao quadro teórico-metodológico da autoconfrontação (CLOT et al., 2001), que, apoiado no registro em vídeo da atividade de profissionais, visa instaurar um processo dialógico e reflexivo de

¹ Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e à Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP) pelos apoios financeiros que possibilitaram a realização deste estudo.

² Doutorando do Curso de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (POSLA) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), wescley.batista@aluno.uece.br.

(co)análise da atividade que toma o “vivido” como uma forma de refletir e modificar o “vivendo” através da linguagem.

A produção desses estudos encontra na teoria bakhtiniana da linguagem uma forma de analisar os discursos dos profissionais sobre a sua atividade, por meio de uma perspectiva que compreende a linguagem de forma ampla e que vai além das relações lógicas sintático-semânticas. Dito de outro modo, a arquitetura de Bakhtin e o Círculo viabiliza a análise dos enunciados desses profissionais concebendo a língua como uma entidade concreta e viva que ultrapassa os limites da Linguística (BAKHTIN, 2015).

Com base nessa compreensão sobre a linguagem, Brait (2009) reforça a importância dos elementos extraverbais nos processos de comunicação. A autora propõe uma análise verbo-visual dos enunciados e defende que esses planos não podem ser separados, pois são produzidos e, por consequência, interpretados simultaneamente. Assim, segundo a autora, ignorar uma das duas partes significa excluir um fragmento do enunciado e, logo, de sua significação.

A partir das discussões de Brait (2009, 2013), Farias (2016) investigou a relação instaurada entre a atividade de professores estagiários de francês e o discurso desses profissionais sobre a sua atividade, através de uma abordagem analítica e interpretativa dos gestos produzidos por seus sujeitos de pesquisa durante as fases de autoconfrontação. A pesquisadora concluiu que o gesto representa um elemento constitutivo dos enunciados produzidos pelos sujeitos, ou seja, é uma parte integrante da atividade linguageira dos profissionais.

Tellier (2013) também defende a importância de uma abordagem que investigue o uso dos gestos durante o ensino de línguas estrangeiras. A autora aponta que “O professor de línguas, quanto a ele, não é um gesticulador comum: ele produz gestos grandes e frequentes que servem a todos os tipos de funções de ensino”³ (TELLIER, 2013, p. 62). A autora ainda afirma que a relação entre a palavra e o gesto é fundamental no processo de comunicação. Para Tellier (2008, p. 45), “O gesto e a fala parecem provir da mesma representação subjacente composta de aspectos visuais e linguísticos [...] A relação entre o gesto e a fala é, portanto, essencial para a produção, mas é também essencial para a compreensão”⁴.

³ Todas as traduções presentes neste trabalho são de responsabilidade do autor. No original: “L’enseignant de langue, quant à lui, n’est pas un gesticulateur ordinaire: il produit de grands gestes, fréquents, qui servent toutes sortes de fonctions pédagogiques”.

⁴ No original: “Le geste et la parole semblent provenir d’une même représentation sous-jacente composée d’aspects à la fois visuels et linguistiques [...] La relation geste et parole est donc essentielle pour la production mais elle l’est également pour la compréhension”.

Com base em Brait (2009), que advoga por uma compreensão ampla da linguagem que abrange o plano verbo-visual dos enunciados, e em Tellier (2013), que afirma que “O corpo e, em particular, os gestos do professor constituem um ‘ponto cego’ nas pesquisas sobre educação e formação”⁵ (TELLIER, 2013, p. 63), o presente estudo objetivo analisar a relevância do uso do gesto na atividade de professores de língua estrangeira, através do discurso desses profissionais sobre a sua atividade, produzidos em sessões de autoconfrontação. Para isso, analisaremos um trecho da pesquisa de mestrado de Lopes (2017)⁶, que investigou a atividade de professores iniciantes de francês.

Além desta introdução, o presente trabalho está dividido em quatro partes principais. Inicialmente, apresentamos as características metodológicas de nossa investigação; em seguida, desenvolvemos o referencial teórico; depois, realizamos a análise de nosso *corpus*; e finalmente, na última parte, desenvolvemos as nossas considerações finais.

METODOLOGIA

O presente capítulo retoma as discussões desenvolvidas por Lopes (2017) em sua pesquisa de mestrado, produzida no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (POSLA) da Universidade Estadual do Ceará. Em sua investigação – realizada no Núcleo de Línguas Estrangeiras (NLE – Campus Fátima) da referida universidade – o autor objetivou, por meio do quadro metodológico da autoconfrontação, analisar aulas em que foram trabalhados aspectos de civilização no ensino de língua francesa. Por esse motivo, as análises aqui desenvolvidas relacionam-se com esse contexto específico da atividade professoral.

Este trabalho desenvolve uma análise dialógica dos discursos produzidos pelos sujeitos de pesquisa de Lopes (2017) em duas fases do quadro teórico-metodológico da autoconfrontação, a saber, a autoconfrontação cruzada (ACC) e o retorno ao coletivo (RC), e investiga como os professores de francês compreendem a importância dos gestos na realização de sua atividade.

A fim de atingir o nosso objetivo, recorreremos a um referencial teórico que engloba as discussões desenvolvidas pela Linguística Aplicada e sua relação com as ciências do trabalho, ao aporte teórico da autoconfrontação e à teoria bakhtiniana do discurso, que defende uma

⁵ No original: “Le corps et en particulier la gestuelle de l’enseignant constituent un ‘angle mort’ des recherches en éducation et en formation”.

⁶ Lopes obteve autorização de todos os participantes (que assinaram Termo de Consentimento Livre Esclarecido) e a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual do Ceará, em 13/03/2017, conforme CAE nº 63971617.2.0000.5534 e parecer nº 1.962.271.

análise metalinguística dos enunciados e sustenta a importância do plano verbo-visual na comunicação.

A LINGUÍSTICA APLICADA E AS CIÊNCIAS DO TRABALHO: INVESTIGANDO AS RELAÇÕES SITUADAS ENTRE O DISCURSO E A ATIVIDADE

As discussões desenvolvidas pela Linguística Aplicada nos últimos oitenta anos fortaleceram a atual visão dessa ciência como uma área do saber preocupada em investigar a importância e a função da linguagem nas mais diversas práticas sociais. É notável o expressivo aumento de programas de pós-graduação que possuem essa ciência como uma de suas áreas de investigação⁷. Esse fato, a nosso ver, caracteriza a consolidação de uma ciência que, graças à sua vocação para a transdisciplinaridade (CELANI, 1988), tem alcançado contextos de comunicação mais complexos do que aqueles que investigava em sua origem, no século passado.

Como destaca Moita Lopes (2011, p. 11), desenvolvida a partir dos avanços da Linguística como ciência durante o século XX, a Linguística Aplicada, em sua origem nos anos 1940, interessava-se quase que exclusivamente pelos processos de tradução e pela criação de materiais de ensino de línguas, no contexto da Segunda Guerra Mundial. A esse respeito, Rajagopalan (2013) aponta que, embora o ensino e a aprendizagem de línguas talvez sejam tão remotos quanto as primeiras ondas migratórias humanas, é certo que o interesse por esses processos foi acentuado durante o século XX, em consequência da Segunda Guerra Mundial. Ainda segundo o autor, diante desse contexto, é incontestável que a Linguística Aplicada também tenha ganhado impulso durante o mesmo período, visto que, em suas origens, essa área interessava-se quase que unicamente pelo ensino de línguas.

Durante o século passado, observamos, pouco a pouco, a Linguística Aplicada afastando-se da Linguística Teórica; apesar disso, de acordo com Rajagopalan (2013, p. 51), “a Linguística Aplicada continuou a ser vista como caudatária e dependente da Linguística Geral ou Teórica. É como se o próprio nome da disciplina ‘Linguística Aplicada’ a condenasse a carregar a cruz de uma eterna servidão à disciplina-mãe”. Rojo (2006, p. 257, grifos da autora) acrescenta que as discussões desenvolvidas pela Linguística Aplicada tenderam “para a especificidade do(s) objeto(s) da área de LA e para seu caráter

⁷ Para mais informações, sugerimos o Relatório de Avaliação Quadrimestral (2017) produzido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/documentos/Relatorios_quadrienal_2017/20122017letras_relatorio_deavalia%C3%A7%C3%A3o_quadrienal2017_final.pdf. Acesso em: 11 jan. 2020.

transdisciplinar”. De fato, é graças à sua vocação para a transdisciplinaridade⁸ que essa ciência tem, sistematicamente, encontrado auxílio de outras áreas do conhecimento e alcançado novos contextos comunicacionais.

Entre as múltiplas ciências com as quais a Linguística Aplicada tem dialogado, destacamos que, nos últimos anos, as ciências do trabalho, em especial a Ergonomia da Atividade e a Clínica da Atividade, têm oportunizado aos estudos da linguagem um novo objeto de investigação, a saber, as relações dialógicas instauradas entre o discurso do trabalhador e a sua atividade.

Faïta (2002) afirma que o interesse das ciências do trabalho pelas questões atreladas à linguagem é algo recente se comparado às discussões que investigam a relação entre a linguagem e a vida social e a linguagem e a subjetividade. Souza-e-Silva (2002) também fala sobre essa relação. Para a autora, “na história da humanidade, a atividade de *linguagem* e a atividade de *trabalho* estão estreitamente ligadas, ambas transformam o meio social e permitem trocas e negociação entre os seres humanos” (SOUZA-E-SILVA, 2002, p. 61, grifos da autora), embora, segundo a autora, o interesse nas relações entre o discurso e a atividade tenha surgido de forma tardia.

Souza-e-Silva (2002, p. 63) questiona: “de que forma a linguística aplicada pode contribuir para o conhecimento e a compreensão de diferentes situações de trabalho?”. A nosso ver, a contribuição dessa ciência para uma maior compreensão das situações de trabalho está justamente em sua preocupação de investigar a linguagem como uma prática social situada e por compreender que as diversas formas de atividade realizadas pelos seres humanos são, inevitavelmente, atravessadas por relações dialógicas que englobam os trabalhadores, as várias prescrições⁹, a história do *métier* em que eles estão inseridos, ou seja, todos os discursos que permeiam e possibilitam a realização de uma atividade.

Entre as atividades investigadas a partir da relação entre a Linguística Aplicada e as ciências do trabalho, destacamos a atividade professoral. É importante salientar que, como apontam Faïta e Saujat (2010), os estudos em educação centraram-se, quase que exclusivamente, sobre o estudo da atividade cognitiva dos alunos, ou sobre as condições que

⁸ De acordo com Leffa (2006, p. 42), é a partir da transdisciplinaridade que há um grande salto na evolução das pesquisas, pois esta é uma abordagem em que “Não se parte mais da disciplinaridade, multi ou inter, mas do ponto de vista do objeto, invertendo-se a relação. O pesquisador define sua área de pesquisa, estabelece seus objetivos ou talvez até formule suas hipóteses, partindo sempre de uma perspectiva mais ampla, sem a preocupação de se filiar antecipadamente a uma determinada linha teórica”.

⁹ Com base em Amigues (2004), compreendemos as prescrições como os construtos sociais que dizem de maneira mais ou menos clara a tarefa que o trabalhador deve realizar.

permitem o desenvolvimento dos alunos em situação escolar. Para os autores, esses estudos foram desenvolvidos sem considerar o trabalho dos professores e as condições reais de ensino. Talvez por isso os profissionais da educação encontrem dificuldades em se reconhecer nos resultados dessas pesquisas (AMIGUES, 2004).

Messias e Dolz (2015) defendem que é a partir do século XXI que, com base em uma concepção sociointeracionista, é criada uma visão mais complexa do trabalho professoral, uma vez que, pautando-se nos estudos da Clínica da Atividade e da Ergonomia da Atividade, o trabalho do professor passou a ser entendido como uma atividade socio-historicamente situada que está orientada para prescrições. Assim, ainda de acordo com os autores, para os estudos produzidos sobre essa compreensão, a linguagem é considerada fundamental para a análise da atividade docente.

Em contexto nacional, o lançamento da obra *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva* (2004), organizada por Ana Raquel Machado, marca o início dessa nova abordagem que considera o trabalho do professor e o seu discurso sobre a sua atividade como elementos analisáveis, a partir de um olhar ergonômico e que considera a linguagem como a forma de acessar essa atividade. Destacamos as importantes pesquisas desenvolvidas pelos grupos de estudos ALTER¹⁰, ligado à Pontifícia Universidade Católica (São Paulo), pelo grupo ALTER-AGE¹¹, da Universidade de São Paulo, e pelo grupo LIFT¹², ligado à Universidade Estadual do Ceará, que, a partir da compreensão do ensino como trabalho e com base nos aportes teóricos da Linguística Aplicada, das ciências do trabalho, da Teoria Sócio-Histórico-Cultural de Vigotski, da filosofia bakhtiniana da linguagem ou do Interacionismo Sociodiscursivo, têm expandido a nossa compreensão sobre a atividade professoral.

Um dos pontos de maior destaque dos trabalhos produzidos por esses grupos é a distinção desenvolvida entre as noções de trabalho prescrito (tarefa) e trabalho realizado. A esse respeito, Amigues (2004) aponta que, na atividade:

A tarefa refere-se ao que deve ser feito e pode ser objetivamente descrita em termos de condições e de objetivo, de meios (materiais, técnicos...) utilizados pelo sujeito. A atividade corresponde ao que o sujeito faz mentalmente para realizar essa tarefa, não sendo portanto diretamente observável mas inferida a partir da ação concretamente realizada pelo sujeito. (AMIGUES, 2004, p. 39, grifos do autor).

¹⁰ Análise de Linguagem Trabalho Educacional e suas Relações.

¹¹ Análise de Linguagem Trabalho Educacional e suas Relações – Aprendizagem por meio de Gêneros e Ensino.

¹² Linguagem, Formação e Trabalho.

Para os estudos da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade, é justamente na tensão entre o prescrito e o realizado que o profissional mobiliza e/ou constrói meios que permitem a realização de sua atividade, possibilitando, assim, o seu desenvolvimento profissional e pessoal. A partir dessa discussão, Clot (2007) dá um passo a mais e atualiza a noção de atividade ao afirmar que esta não se limita apenas ao que foi realizado pelo profissional, mas engloba, também, o não realizado.

Para Clot (2007), o *real da atividade* ultrapassa tanto a tarefa prescrita como a atividade efetivamente realizada, mas compreende tudo aquilo que não foi feito, aquilo que o trabalhador gostaria ou poderia fazer, aquilo que foi impedido de ser feito, ou seja, o drama do fracasso, todos os graus de atividades contrariadas. Essa noção está sustentada nos estudos de Vigotski, para quem “o comportamento que se realizou é uma parte insignificante dos comportamentos possíveis. Cada minuto do homem está cheio de possibilidades não realizadas” (VIGOTSKI, 2004, p. 69). Compreendemos que as ações não realizadas não desaparecem totalmente da vida do profissional, na verdade, elas continuam a influenciar a atividade do sujeito e a sua saúde.

Com base na compreensão de que “O agir compreende o fazer, mas não se limita a ele”¹³ (CLOT, 2008, p. 19), as pesquisas que objetivam investigar a atividade através da linguagem recorrem ao emprego de métodos indiretos, pois, com base na teoria de Vigotski, apenas a observação direta não é suficiente para que possamos investigar a real atividade do trabalhador. Entre os métodos indiretos, destacamos o quadro teórico-metodológico de análise de situações do trabalho – denominado de autoconfrontação – empregado por Lopes (2017) em sua pesquisa. Apresentamos esse quadro a seguir.

O QUADRO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA AUTOCONFRONTAÇÃO: DESCOBRINDO O(S) OUTRO(S) DE MIM

No artigo *Mundos do trabalho e atividades languageiras*¹⁴, Faïta (1989) aponta duas dificuldades enfrentadas pelos analistas ao tentar investigar a atividade dos trabalhadores ferroviários franceses através de recursos linguísticos, a saber, uma tendência de *embelezar* a atividade realizada, ou seja, descrever o trabalho prescrito e não o realizado, além de uma propensão a generalizar a atividade realizada, dificultando, assim, o acesso aos problemas e às dificuldades vivenciadas. É nesse contexto que Faïta desenvolve um quadro metodológico

¹³ No original: “L’agir comprend le faire mais ne s’y limite pas”.

¹⁴ No original: “Mondes du travail et activités langagières”.

que, por meio do registro em vídeo da atividade realizada pelos trabalhadores, viabiliza um processo dialógico-reflexivo de (co)análise a partir da atividade registrada e do discurso dos profissionais sobre a sua atividade.

Clot *et al.* (2001) destacam que a autoconfrontação caracteriza um método de análise da atividade que utiliza a imagem como o principal suporte de observação e reflexão e que tem o objetivo de instaurar um quadro permanente de desenvolvimento da experiência profissional dos sujeitos envolvidos. Vieira e Faïta (2003), por sua vez, descrevem o quadro como um dispositivo metodológico de análise de situações do trabalho que busca compreender e investigar o processo de produção, reflexão e de transformação da atividade através da linguagem.

O referido quadro está sustentado na teoria bakhtiniana da linguagem e toma o discurso dos trabalhadores (enunciado concreto) como base material para as análises das situações de trabalho e como uma forma de acessar o *real da atividade*, por meio das trocas dialógicas que os sujeitos desenvolvem com os outros participantes da pesquisa, com o pesquisador e com os discursos que permeiam o *métier*. Em suma, o quadro permite que os trabalhadores possam “protagonizar as expectativas e as condições da intervenção, pondo em movimento as maneiras de pensar coletivamente o seu trabalho, entre a imagem filmada do que eles fazem e a transformação em discurso do que eles estão no processo de fazer” (VIEIRA; FAÏTA, 2003, p. 29).

Referente às etapas do quadro, a autoconfrontação pode ser dividida em cinco etapas principais, a saber: a) seleção dos participantes; b) registro em vídeo da atividade dos protagonistas; c) realização da autoconfrontação simples; d) realização da autoconfrontação cruzada; e) realização do retorno ao coletivo.

Na primeira etapa do quadro metodológico – seleção dos participantes – realiza-se a seleção dos sujeitos que irão participar da pesquisa. Clot *et al.* (2001, p. 21) destacam que, nessa fase, “É necessário começar com um longo processo de observação de situações e ambientes profissionais, a fim de produzir concepções partilhadas com os trabalhadores”¹⁵. Os sujeitos são divididos em dois grupos: protagonistas da atividade (em pares) – participantes que vivenciarão todas as etapas do quadro metodológico – e o coletivo de trabalho – sujeitos que representam o grupo de trabalhadores e que participarão da última fase do processo, o retorno ao coletivo.

¹⁵ No original: “Il faut commencer par un long travail d’observation des situations et des milieux professionnels afin d’en produire des conceptions partagées avec les travailleurs”.

A segunda fase do processo – registro em vídeo da atividade dos protagonistas – caracteriza a primeira fonte de significação concreta do processo. Vieira e Faïta (2003) atentam que um dos requisitos mais importantes é que os protagonistas apresentem níveis de *expertise* semelhantes e que as atividades registradas sejam comparáveis. Assim, separadamente, o pesquisador realiza o registro em vídeo das atividades dos dois protagonistas e, posteriormente, realiza a seleção das sequências mais significativas, que serão observadas e analisadas posteriormente.

A terceira fase do processo – realização da autoconfrontação simples – é composta pelo pesquisador + protagonista (um em cada sessão) + o vídeo de sua atividade inicial. Essa etapa representa um primeiro momento de contextualização, no qual os protagonistas observam e comentam trechos de suas atividades iniciais. A autoconfrontação simples representa um espaço-tempo¹⁶ em que os sujeitos autoconfrontados com sua atividade produzem um discurso explicativo-reflexivo sobre o vivido. Segundo Clot *et al.* (2001, p. 22), devemos destacar que, nesse processo, “a linguagem, longe de ser apenas um meio para o sujeito explicar o que ele ou ela faz ou vê, torna-se uma forma de levar os outros a pensar, sentir e agir a partir da sua própria perspectiva”. Essa etapa também é registrada em vídeo e, posteriormente, torna-se objeto de análise na fase seguinte.

A quarta fase do processo – realização da autoconfrontação cruzada – é formada pelo pesquisador + os protagonistas (juntos) + o vídeo das atividades iniciais acrescidas dos comentários produzidos durante as autoconfrontações simples. Vieira e Faïta (2003, p. 34) descrevem essa etapa como “[...] um momento de suspensão em que a referência se globaliza, onde tudo se engendra no ‘in-formulado’”; em outras palavras, é uma fase em que os protagonistas, além de se confrontarem com o vídeo de sua atividade e com os seus comentários sobre a referida atividade, defrontam-se, também, com a atividade e os comentários do outro protagonista. Nessa etapa, controvérsias profissionais – principalmente relativas ao estilo de ação de cada protagonista – podem aparecer. Clot *et al.* (2001) destacam que é justamente através dessas múltiplas formas de fazer que os profissionais envolvidos no processo entram em uma zona de desenvolvimento. Assim, os comentários produzidos durante a autoconfrontação cruzada também são registrados em vídeo e constituem o objeto de investigação da última etapa do processo.

A derradeira etapa da autoconfrontação – o retorno ao coletivo – é formada pelo pesquisador + protagonistas + vídeo das atividades iniciais acrescidas dos comentários

¹⁶ Para mais informações, deve-se consultar Lopes *et al.* (2018).

produzidos nas etapas anteriores + coletivo de trabalho. Nessa etapa, todos os sujeitos envolvidos no estudo analisam e comentam a atividade e os discursos sobre a atividade dos protagonistas. Essa etapa oportuniza diversas trocas de experiências, além de uma profunda troca entre os sujeitos baseada nas formas de fazer, dúvidas e conflitos que eles partilham. Assim, “Um ciclo é estabelecido entre o que os trabalhadores fazem, o que dizem sobre o que fazem, e, finalmente, o que fazem sobre o que dizem”¹⁷ (CLOT *et al.* 2001, p. 22).

Gostaríamos de destacar que a autoconfrontação é um processo reflexivo, dialógico e analítico em que múltiplos referentes se engendram em um todo inteligível através da linguagem. É um espaço em que o trabalhador tem a oportunidade de observar-se de uma outra posição e ter um diálogo com esse “outro de si” e, por meio desse diálogo, ampliar o seu conhecimento sobre a sua atividade. Essa reflexão está fundamentada no pensamento bakhtiniano. Segundo o autor:

Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar – a cabeça, o rosto, e sua expressão –, o mundo atrás dele, toda uma série de objetos e de relações que, em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre nós, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele. (BAKHTIN, 2011, p. 21).

Assim, é através da observação e do diálogo com o “outro de si”, com o outro protagonista, com o coletivo de trabalho e com os discursos que permeiam o *métier* que o profissional pode trazer à tona questões silenciadas, conflitos e dificuldades vivenciadas. É importante apontar que, embora o quadro tenha uma característica complexa e desenvolva múltiplos referentes, o essencial em seu desenvolvimento é justamente a oportunidade de uma produção discursiva que ele promove aos sujeitos envolvidos e, por consequência, uma ampliação do conhecimento sobre a atividade instigada.

¹⁷ No original: “Un cycle s’établit entre ce que les travailleurs font, ce qu’ils disent de ce qu’ils font, et, pour finir, ce qu’ils font de ce qu’ils disent”.

A FILOSOFIA DE BAKHTIN E O CÍRCULO: UMA PROPOSTA VERBO-VISUAL PARA A ANÁLISE DOS ENUNCIADOS

Como vimos anteriormente, os estudos realizados com a autoconfrontação encontram na teoria bakhtiniana da linguagem um meio para investigar as relações dialógicas instauradas entre o discurso e a atividade dos profissionais. É importante destacar que, em nosso estudo, seguindo a arquitetura bakhtiniana da linguagem, compreendemos a linguagem de maneira abrangente, ou seja, não consideramos apenas os seus elementos puramente verbais – embora estes sejam de grande importância nos processos comunicacionais –, mas contemplamos a linguagem como algo que abrange, também, elementos semióticos extraverbais que auxiliam na produção e na interpretação dos enunciados.

Nossa percepção da linguagem e, por consequência, as nossas análises estão ancoradas no conceito de metalinguística (ou translinguística)¹⁸ desenvolvido por Bakhtin e o Círculo. Em sua obra, Bakhtin investiga o discurso, ou seja, “a língua em sua integridade concreta e viva, e não a língua como objeto da linguística, obtido por meio de uma abstração” (BAKHTIN, 2013, p. 207). Dito de outro modo, em sua arquitetura da linguagem, Bakhtin propõe uma análise do enunciado que vai além das relações sintático-semânticas – embora estas não sejam desprezadas em sua abordagem. De acordo com Bakhtin (2013), a metalinguística não deve ignorar os estudos linguísticos, visto que “A linguística e a metalinguística estudam um mesmo fenômeno concreto, muito complexo e multifacético – o discurso –, mas estudam sob diferentes aspectos e diferentes ângulos de visão.” (BAKHTIN, 2013, p. 207). Assim, em suas análises, Bakhtin e o Círculo investigam as relações dialógicas situadas no campo do discurso. Para o autor:

As relações dialógicas são extralinguísticas. Ao mesmo tempo, porém, não podem ser separadas do campo do *discurso*, ou seja, da língua como fenômeno integral concreto. A língua só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da *vida* da linguagem. [...] Essas relações se situam no campo do discurso, pois este é por natureza dialógico e, por isso, tais relações devem ser estudadas pela metalinguística, que ultrapassa os limites da linguística e possui objeto autônomo e metas próprias. (BAKHTIN, 2015, p. 209, grifos do autor).

¹⁸ Nas obras produzidas por estudiosos da teoria bakhtiniana, os termos “metalinguística” e “translinguística” podem ser encontrados como formas que designam o mesmo fenômeno. Em nosso estudo, optamos por empregar o termo “metalinguística”, seguindo, assim, a nomenclatura encontrada na obra *Problemas da obra de Dostoiévski* (BAKHTIN, 2015).

Com base no que apresentam Bakhtin e o Círculo, a proposta de análise apresentada no presente trabalho não considera apenas as relações sintático-semânticas presentes no discurso do professor sobre a sua atividade professoral, mas investiga as relações dialógicas situadas na fronteira entre o discurso e a atividade a partir de uma perspectiva de elementos extraverbais – em especial o gesto – na produção do discurso dos sujeitos.

Com base nos estudos desenvolvidos por Bakhtin e o Círculo, Brait (2009) defende a importância da compreensão da linguagem a partir de um plano verbo-visual, visto que “A dimensão verbo-visual da linguagem participa ativamente da vida em sociedade e, conseqüentemente, da constituição dos sujeitos e das identidades.” (BRAIT, 2009, p. 143). A partir dessa visão, a autora destaca que “[...] tanto a linguagem verbal como a linguagem visual desempenham papel constitutivo na produção de sentido, de efeito de sentido, não podendo ser separadas, sob pena de amputarmos uma parte do plano de expressão” (BRAIT, 2013, p. 44). Assim, a autora defende que os outros modos semióticos – aqui interpretados como os gestos – compõem os enunciados, auxiliando, assim, na sua produção e na sua interpretação.

Brait (2009) destaca que “[...] a possibilidade de leitura de um enunciado verbo-visual advém de sugestões do pensamento bakhtiniano para o estudo da linguagem” (BRAIT, 2009, p. 145). De fato, as discussões propostas por Bakhtin e o Círculo ampliam a nossa compreensão sobre a linguagem. Volóchinov (2018), ao refletir sobre os signos, destaca que “Tudo o que é ideológico possui uma *significação*: ele representa e substitui algo encontrado fora dele, ou seja, ele é um *signo*. Onde não há signo também não há ideologia” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 91, grifos do autor). Se considerarmos um gesto como um signo – e, por consequência, um elemento ideológico –, compreendemos que ele carrega em si um conjunto de valores socio-historicamente construídos e que são validados nas relações sociais.

A partir dos aportes da teoria bakhtiniana da linguagem, Farias (2016) investigou a atividade docente de professores estagiários de francês e concluiu que o gesto pode ser compreendido como uma dimensão constitutiva dos enunciados da fala, e, logo, da atividade languageira em autoconfrontação. A pesquisa de Farias (2016) apoia-se nas discussões desenvolvidas por Tellier (2009, 2013), que defende a importância de uma análise gestual da atividade de professores de línguas estrangeiras. A autora descreve o professor de línguas como um grande gesticulador e defende que os gestos empregados possuem um caráter pedagógico. Para isso, a autora emprega o conceito de gesto pedagógico, que pode ser compreendido como:

[...] um gesto de braços e de mãos (mas também pode ser composto por mímicas faciais) utilizado pelo professor de línguas para fins pedagógicos. O principal objetivo é facilitar o acesso ao significado em LE [língua estrangeira]. Ele age como uma tradução gestual das palavras do professor.¹⁹ (TELLIER, 2008, p. 42).

Não podemos afirmar que o uso do gesto na atividade docente seja algo exclusivo dos professores de línguas estrangeiras ou que todos os profissionais empreguem esse recurso. Essa ação está relacionada ao estilo profissional de cada trabalhador, ou seja, ao conjunto de características únicas de cada profissional, expressas na sua forma de agir na profissão e que representam um “‘misto’ que descreve o esforço de emancipação do sujeito em relação à memória impessoal e em relação à sua memória singular, esforço esse sempre direcionado à eficiência de seu trabalho.”²⁰ (CLOT et al., 2001, p. 20).

Assim sendo, com base nos conceitos aqui abordados, a partir dos estudos de Bakhtin (2015) sobre a metalinguística, de Brait (2009, 2013) sobre a importância do plano verbo-visual e de Volóchinov (2018) sobre a relação entre signo e ideologia, o presente estudo analisa, a seguir, dois trechos transcritos da autoconfrontação realizada por Lopes (2017) em sua pesquisa de mestrado, evidenciando, através do quadro teórico-metodológico da autoconfrontação, como os professores de francês – sujeitos de pesquisa – compreendem a importância do uso do gesto na realização de sua atividade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Desenvolvemos nesta seção uma análise dialógica de dois excertos produzidos e transcritos das fases de autoconfrontação cruzada e retorno ao coletivo da pesquisa de Lopes (2017). Os referidos excertos começam com uma breve contextualização da situação ocorrida durante a(s) aula(s) registrada(s). Os numerais que acompanham os enunciados correspondem aos turnos de fala nas transcrições e, finalmente, as siglas P1, P2, P, CP, C1, C2, C3 representam, respectivamente, os discursos dos protagonistas (1 e 2), do pesquisador, da coordenadora pedagógica do NLE-Fátima e dos membros do coletivo de trabalho de

¹⁹ No original: “un geste des bras et des mains (mais il peut aussi être composé de mimiques faciales) utilisé par l’enseignant de langue dans un but pédagogique. L’objectif premier est de faciliter l’accès au sens en LE. Il agit comme une traduction gestuelle des paroles de l’enseignant”.

²⁰ No original: “‘mixte’ qui décrit l’effort d’émancipation du sujet par rapport à la mémoire impersonnelle et par rapport à sa mémoire singulière, effort toujours tourné vers l’efficacité de son travail”.

professores de francês. Devemos destacar que as transcrições apresentam, algumas vezes, símbolos indicativos de aspectos linguísticos e/ou metalinguísticos²¹ dos enunciados.

Autoconfrontação cruzada:

Contextualização: Na aula (atividade inicial) um aluno pergunta a P2 o que significa a palavra *randonnée*. Sentindo alguma dificuldade em verbalizar o significado da palavra, P2 faz o gesto de “caminhar” em sala para explicar a palavra. Durante a autoconfrontação simples, o P2 observa essa cena e afirma que o gesto é algo que o ajuda a realizar a sua atividade, em especial ao trabalhar o vocabulário presente nas lições do livro. Seguem os comentários produzidos na autoconfrontação cruzada sobre a atividade inicial e o que já fora dito na fase anterior (autoconfrontação simples)

(85) P2: Então, é ++. Eu concordo comigo. (*Sorrindo e apontando para o vídeo*) Eu gosto de usar o corpo, eu gosto e faz parte da comunicação, né? Comunicar é também usar o corpo.

(86) P1: Eu contrariamente, é:: te contrariando, não me vej-, não sou muito de usar o gestual. Eu não me vejo fazendo gestos. Fazendo ++ sei lá (*Apontando para a tela*)

(87) P2: Rodando na sala, caminhando na sala (*sorrindo*).

(88) P1: É, eu não faria isso de rodar na sala. Eu não faria isso (*sorrindo*)

(89) P2: Mas tu não acha que isso é bom?

(90) P1: Eu acho que ajuda, é bom. Mas eu (*apontando para si mesmo*) não sou assim, não sou gestual. Mas eu acho que é muito válido.

[...]

(95) P2: É, eu uso e gosto muito de me movimentar em sala.

Retorno ao coletivo

Contextualização: A mesma sequência da atividade inicial acrescida dos comentários produzidos durante as autoconfrontações simples e cruzada foi levada para o coletivo de professores de francês e a coordenadora pedagógica. No excerto a seguir, observamos os comentários dos sujeitos sobre o uso do gesto em sala de aula.

(79) P2: Então, nesse dia, era uma página sobre esporte na França. Essa lição toda era sobre aventura. Ai, eu levei um vídeo sobre uma pesquisa sobre esporte, falava de política, se os franceses fazem esporte [...] o aluno me perguntou o que era *randonnée* aí eu dei uma voltinha, uma caminhada. [...] A gente estava discutindo sobre o uso do corpo em sala de aula (*se referindo a ACC com o P2*).

(80) P: Quer dizer que você utiliza bastante o corpo, não é?

(81) P2: Sim, [...] eu tenho uma hipótese que o gestual compensa uma explicação linguística. Se o aluno me pergunta o que é *randonnée*, ao invés de eu dizer o que é eu faço um gestual. Evita que eu seja obrigado a me expressar oralmente. Inclusive, é muito legal, os alunos te imitam, é uma coisa louca. Eu comecei a falar e a aluna começou a usar a mão também (*se referindo a explicação dada durante a aula registrada*) [...] eu também tenho dificuldade em dar exemplos, então se mexer ajuda. [...]

(84) CP: Você poderia até propor os alunos a fazer uma *randonnée* na sala (*fazendo gestos circulares com as mãos e sorrindo*)

(85) P: E vocês, quando os alunos propõem questões, pedem explicações, vocês usam o corpo também? Usam exemplos? Como vocês fazem?

[...]

(89) C1: Em uma aula, eu fui explicar o verbo *cache* (*esconde*) então eu me escondo de baixo da mesa, eles entenderam na hora. (riso)

[...]

(96) C3: referente ao vocabulário, quando dá pra resolver com sinônimo eu resolvo assim, quando não eu tento dar um exemplo, quando não eu uso o corpo. Mas é claro que tem tipos de vocabulário

²¹ As transcrições dos excertos estão apoiadas no modelo proposto por Sandré (2013). Dessa forma, + ++ +++ equivalem a pausa muito breve, breve ou média (respectivamente); : :: ::: equivalem ao alongamento de um som (o número de [:] sendo proporcional ao alongamento); [...] equivale ao corte feito pelo transcritor; (*texto*) equivale a comentário do transcritor.

que até o próprio professor se sente melhor gesticulando. Se ele for tentar explicar certas coisas discursivamente os alunos ficam sem entender mais ainda. As vezes é melhor usar um gesto.

Fonte: Adaptado de Lopes (2017).

Com base nos excertos acima, percebemos que P2, durante a autoconfrontação cruzada, ao observar a sua atividade inicial acrescida dos comentários produzidos na autoconfrontação simples, retoma e responde ao seu próprio discurso ao afirmar: “Então, é ++. Eu concordo comigo.” (85). Dito de outro modo, percebemos que o protagonista ratifica o posicionamento expresso pelo “outro de si”, em um outro momento do processo. Ao dizer: “Eu gosto de usar o corpo, eu gosto e faz parte da comunicação, né? Comunicar é também usar o corpo.” (85), o protagonista nos apresenta algo característico do seu estilo profissional, a saber, o uso do corpo (gesto) como um elemento que, nas palavras do professor, faz parte do processo de comunicação e, por consequência, de sua atividade. Para as ciências do trabalho, o estilo profissional está relacionado ao tom singular do agir de cada trabalhador ao realizar a sua atividade. De acordo com Faïta (2004):

Para dominar as situações, para fazê-las evoluir ou simplesmente para retirar dessa situação elementos para o seu próprio desenvolvimento, eles [os profissionais] sentem a necessidade de agir de uma forma particular, guiados pelo fato de que esse modo de ação se oferece a eles em um determinado momento, de que podem adaptá-los a seus objetivos e fazê-lo evoluir em função das necessidades. (FAÏTA, 2004, p. 78).

Respondendo ao posicionamento de P2, evidenciamos que P1 afirma não usar o gesto como uma forma de linguagem em sua atividade “Eu contrariamente, é:: te contrariando, não me vej-, não sou muito de usar o gestual. Eu não me vejo fazendo gestos. Fazendo ++ sei lá (*Apontando para a tela*)” (86). A nosso ver, a resposta de P1 também é uma demonstração de seu estilo profissional, pois, como aponta Araújo (2018), ao realizar a sua atividade “[...] cada um [profissional] ressignificará as prescrições de modo subjetivo e imprimirá seu *estilo* (individual) na realização do trabalho (ARAÚJO, 2018, p. 292, grifo do autora). Assim, o que está sendo discutido no diálogo produzido por P1 e P2 sobre a atividade inicial são as diferenças de estilo dos dois profissionais que, para realizar a mesma atividade, encontram maneiras distintas. Durante a análise da atividade, é favorável que esses conflitos se produzam. A esse respeito, Clot *et al.* (2001) apontam que, durante o processo dialógico e reflexivo da autoconfrontação, “Podem então surgir controvérsias profissionais, relativas aos

estilos de atuação de cada indivíduo”²² (CLOT *et al.*, 2001, p. 22). Esses conflitos, provocados pelas diferenças estilísticas dos profissionais, trazem à tona as variantes que compõem a ação do grupo profissional, levando os sujeitos envolvidos no processo para uma zona de desenvolvimento que se instaura sobre as múltiplas formas de (re)agir que compõem o *métier*.

Ainda sobre o discurso de P1, devemos dizer que a afirmativa do protagonista não desconsidera a funcionalidade e/ou a importância do gesto para a realização das prescrições presentes na atividade professoral. Essa afirmação encontra apoio no discurso do próprio protagonista, que, ao ser questionado por P2 “Mas tu não acha que isso é bom?” (89), responde “Eu acho que ajuda, é bom. Mas eu (*apontando para si mesmo*) não sou assim, não sou gestual. Mas eu acho que é muito válido.” (90). O que podemos evidenciar é que P1 considera o gesto como um elemento que auxilia a atividade professoral, visto que, como ele mesmo afirma, esse é um recurso válido, mas que não o emprega por não fazer parte de seu estilo professoral. Assim, P1 está reafirmando a importância do gesto e, ao mesmo tempo, destacando uma característica do seu modo de agir frente ao estilo do outro protagonista. Posicionamento que é respondido por P2, ao concluir o diálogo, com o seguinte enunciado “É, eu uso e gosto muito de me movimentar em sala.” (95).

Durante a fase posterior à autoconfrontação cruzada – o retorno ao coletivo –, a mesma discussão foi retomada e podemos evidenciar que, mais uma vez, P2 apresenta um posicionamento favorável ao uso do gesto ao afirmar que ele (plano visual) pode substituir uma explicação linguística (plano verbal): “Sim, [...] eu tenho uma hipótese que o gestual compensa uma explicação linguística. Se o aluno me pergunta o que é *randonnée*, ao invés de eu dizer o que é eu faço um gestual. Evita que eu seja obrigado a me expressar oralmente.” (81). Este posicionamento é reforçado pelo protagonista ao afirmar que ele possui alguma dificuldade em dar exemplos aos alunos, logo, constatamos que o gesto representa uma outra forma de realizar a sua atividade sem recorrer à expressão verbal.

Ainda no mesmo excerto, observamos a coordenadora pedagógica posicionar-se favoravelmente ao uso do gesto e, para isso, ela sugere algo que o protagonista poderia ter feito: “Você poderia até propor os alunos a fazer uma *randonnée* na sala (fazendo gestos circulares com as mãos e sorrindo)” (84). Compreendemos que o discurso da CP é especialmente significativo, pois, por se tratar de uma coordenadora/formadora, o seu discurso está carregado de valores sociais inerentes à sua função. Dito de outro modo, o seu

²² No original: “Des controverses professionnelles peuvent alors s’engager, portant sur les styles des actions de chacun d’entre eux”.

discurso apresenta-se para os demais sujeitos de pesquisa de forma diferente, pois ela está situada em uma posição distinta dos outros participantes da pesquisa, ainda que também componha o coletivo de trabalho.

Observamos que, a partir da atividade inicial de P2, C1 e C3 também comentam as suas atividades e afirmam que o gesto possui uma função enunciativa e didática, assim como a linguagem verbal – em especial ao trabalhar o vocabulário da língua francesa. C1 lembra que “Em uma aula, eu fui explicar o verbo *catcher* (*esconder*) então eu me escondo de baixo da mesa, eles entenderam na hora. (riso)” (89). Assim como P2, a ação realizada por C1 representa uma troca do plano verbal para o plano visual. Ou seja, o professor estagiário poderia ter produzido um enunciado verbal para explicar o significado do verbo *catcher*, todavia, ele empregou um gesto para realizar essa tarefa.

Outra evidência da importância do gesto como um tipo de linguagem empregada pelos sujeitos de pesquisa de Lopes (2017) está no discurso de C3 ao descrever o que ele faz quando trabalha prescrições relacionadas ao ensino de vocabulário: “referente ao vocabulário, quando dá pra resolver com sinônimo eu resolvo assim, quando não eu tento dar um exemplo, quando não eu uso o corpo.” (96). Assim como os outros sujeitos de pesquisa, C3 equivale o emprego de sinônimos e exemplos ao uso dos gestos. Embora, como ele mesmo aponta, para a apresentação de algumas palavras, o emprego de gestos seja preferível, pois são mais eficazes do que uma explicação verbal: “Mas é claro que tem tipos de vocabulário que até o próprio professor se sente melhor gesticulando. Se ele for tentar explicar certas coisas discursivamente os alunos ficam sem entender mais ainda. As vezes é melhor usar um gesto.”(96).

Em suma, as análises aqui apresentadas reforçam a nossa compreensão de que, assim como a linguagem verbal, o gesto caracteriza um importante elemento semiótico de comunicação que compõe os enunciados produzidos durante a realização das prescrições presentes na atividade professoral de professores de línguas estrangeiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O discurso produzido pelos sujeitos da pesquisa de Lopes (2017) reforça a importância de uma análise gestual da atividade de professores de línguas estrangeiras (TELLIER, 2009) e corrobora a discussão proposta por Brait (2009, 2013) sobre a construção de uma abordagem verbo-visual para a análise dos enunciados – em especial a partir da perspectiva dos gestos. Destacamos que essa discussão não se trata de uma tentativa de questionar a primazia do

plano verbal dos enunciados, mas do desenvolvimento de uma reflexão sobre a função e a importância de outro elemento semiótico (o gesto) no processo de comunicação.

Ficou demonstrado que, para realizar a sua atividade, os professores estagiários recorrem ao uso do gesto como um tipo de linguagem que pode, inclusive, substituir uma explicação verbal, podendo ser, em determinados contextos, até mais eficaz. Também observamos que o profissional que não recorre ao gesto em sua atividade não o faz por uma questão de estilo profissional, embora reconheça a sua importância para a realização das prescrições – principalmente aquelas relacionadas ao vocabulário da língua estrangeira. Os demais professores do coletivo de trabalho e a coordenadora pedagógica descreveram o gesto como um elemento constitutivo dos enunciados produzidos em sala de aula e um elemento importante durante a realização das prescrições.

Assim, a partir do que foi exposto, concluímos que, no contexto investigado, o gesto representa uma parte significativa dos enunciados produzidos pelos professores em sala de aula, auxiliando-os na sua atividade. Por fim, também gostaríamos de reafirmar a importância do quadro teórico-metodológico da autoconfrontação como um meio de análise da atividade dos profissionais da educação que, através das múltiplas relações dialógicas que ele oportuniza entre os profissionais e o *métier*, possibilita, também, um processo de desenvolvimento dos profissionais envolvidos na pesquisa e a ampliação de nossa compreensão sobre a atividade que eles realizam por meio do acesso ao *real da atividade*.

REFERÊNCIAS

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. Tradução de Anna Rachel Machado. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 35-53.

ARAÚJO, A. de A. C. **O trabalho docente no ensino de língua inglesa sob o olhar do formador e do formando**: análise das relações dialógicas na atividade linguageira através do Quadro Teórico-Metodológico da Autoconfrontação. 2018. 743 f. Tese. (Doutorado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

BAKHTIN, M. A forma espacial da personagem. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

BRAIT, B. A palavra mandioca: do verbal ao verbo-visual. **Bakhtiniana – Revista de Estudos do Discurso**, v. 1, p. 142-160, 2009.

BRAIT, B. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. **Bakhtiniana – Revista de Estudos do Discurso**. São Paulo, v. 8, n. 2, p. 43-66, jul./dez. 2013.

CELANI, M. A. A. A transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda (Org.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998. p. 129-142.

CLOT, Y. *et al.* Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. **Education Permanente**, n. 146, p. 17-26, 2001.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Tradução de Adail Sobral. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CLOT, Y. **Travail et pouvoir d'agir**. Paris: Presses Universitaires de France – PUF, 2008.

FAÏTA, D. Mondes du travail et pratiques langagières. **Langages. Parole(s) ouvrière(s)**, 24 année, n. 93, p. 110-123, 1989. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1989_num_24_93_1541. Acesso em: 01 jun. 2020.

FAÏTA, D. Análise das práticas languageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto. In: SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Pérez de; FAÏTA, Daniel (Org.). **Linguagem e trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. Tradução de Ines Polegatto e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002. p. 45-60.

FAÏTA, D. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 55-80.

FAÏTA, D.; SAUJAT, F. Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail: un cadre théorique et méthodologique. In: SAUSSEZ, F.; YVON, F. (Ed.). **Analyser l'activité enseignante**: des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation. Québec: Presses de l'Université de Laval, 2010. p. 41-69.

FARIAS, A. L. G. **Análise de diálogos de autoconfrontação**: relações dialógicas e transformação na atividade languageira de professores estagiários de francês sobre sua atividade docente. 2016. 446 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

LEFFA, V. J. Transdisciplinaridade no ensino de línguas: a perspectiva das Teorias da Complexidade. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 6, n. 1, p. 27-49, 2006.

LOPES, W. B. **Prescrições e instrumentos na aula de civilização**: análise da atividade docente de estagiários de FLE. 2017. 260 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

LOPES, W. B. *et al.* O conceito bakhtiniano de cronotopo nas análises de discursos em situação de autoconfrontação. **Entrepalavras**, v. 8, n. 1, p. 71-92, 2018. Disponível em:

<http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/1055>. Acesso em: 7 jun. 2020.

MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

MESSIAS, C.; DOLZ, J. As noções de gestos e de agir didático para a formação de professores de línguas: interfaces do trabalho docente. **Cadernos CENPC**, v. 5, n. 1, p. 44-47, 2015.

MOITA LOPES, L. P. da. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Org.). **Linguística Aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2011. p. 11-24.

RAJAGOPALAN, K. O ensino de Línguas como parte da macro-política linguística. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. de; CARVALHO, A. M. (Org.). **Linguística Aplicada e ensino**: Língua e Literatura. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 47-73.

ROJO, R. Fazer Linguística Aplicada em uma perspectiva sócio-histórica: provação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 253-276.

SANDRÉ, M. **Analyser les discours oraux**: Approche pluridisciplinaire. Paris: Armand Colin, 2013. (Série «discours et communication» dirigée par Dominique Maingueneau).

SOUZA-E-SILVA, M. C. P. de. A dimensão languageira em situações de trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAÏTA, D. (Org.). **Linguagem e trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. Tradução de Ines Polegatto e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002. p. 61-76.

TELLIER, M. Usage pédagogique et perception de la multimodalité pour l'accès au sens en langue étrangère. In: BERGERON, R. *et al.* (Org.). **La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui**. Montréal: Presses Universitaires du Québec, 2009. p. 223-245.

TELLIER, M. Je gestualise, donc j'enseigne. La place du geste pédagogique en classe de langue. **Québec français**, Montréal, n. 170, p. 62-63, 2013.

VIEIRA, M.; FAÏTA, D. Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada. **Polifonia**, Cuiabá, n. 7, p. 27-67, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

ANÁLISE DA ATUAÇÃO DOS EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DO IFPB – CAMPUS SOUSA

Patrícia Diógenes de Melo Brunet¹
Anderson Vinicius dos Santos Alves²
Francisca Joyce Marque Benício³
Juliana Santos Apolônio⁴

RESUMO

O estudo teve como objetivo investigar a atuação profissional dos egressos do curso de Licenciatura em Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) - *Campus Sousa*. A pesquisa caracterizou-se por uma abordagem quali-quantitativa, utilizando-se de questionário para a coleta de dados, o qual foi composto por 13 questões, dentre elas objetivas e discursivas, o qual foi enviado para os 38 egressos do curso, sendo respondido por apenas 23 dos formados. Dentre os 23 egressos, 65,2% são do sexo masculino e 34,8% do sexo feminino. Os resultados apresentaram que a maioria dos egressos sente-se preparada para atuar como professores, além disso, permanecem dando seguimento aos estudos, através de formações continuadas. O estudo ainda revelou que a maioria dos egressos encontra-se atuando na área do bacharelado, grande parte deles relatam que tiveram que migrar para esse campo por falta de oportunidades na licenciatura. Outro ponto muito frisado por eles é a interferência política no mercado de trabalho, que “atrapalha” a contratação e permanência dos licenciados nas prefeituras da região. Diante disso, o estudo concluiu que mesmo com tantas dificuldades na atuação profissional, a maioria dos egressos está atuando na área do referido curso e seguem se especializando através de formação continuada, buscando se capacitarem para melhores oportunidades no mercado de trabalho.

Palavras-chave: Docência, Educação Física, Egressos, Licenciatura.

INTRODUÇÃO

Atualmente é cada vez mais difícil encontrar jovens que desejem ingressar na docência, pelas mais diversas causas, como: desvalorização social da área, por ser uma profissão na qual os profissionais são mal remunerados, por ter carga horária excessiva, a diversidade de alunos com os quais o professor precisa lidar, dentre outros motivos que

¹ Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) – Campus Sousa e Mestre em ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), patricia.melo@ifpb.edu.br;

² Graduando do Curso de Licenciatura em Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) – Campus Sousa, andersonefpb@gmail.com;

³ Graduada em Licenciatura em Educação Física pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) – Campus Sousa, joycemb2712@gmail.com;

⁴ Graduada em Licenciatura em Educação Física pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) – Campus Sousa, julianasantos498@gmail.com.

contribuem para o desinteresse em seguir o magistério. Segundo Palhares (2018), apenas 2,4% dos adolescentes almejam seguirem a carreira de professor. Fato que merece ser mais investigado.

Além do desinteresse pela carreira docente, há casos de estudantes que ingressam nos cursos de licenciatura por falta de oportunidade em outros cursos. Depois que se tornam professores, deparam-se com dilemas no exercício da docência, pois em alguns casos não conseguiram adquirir certa experiência no decorrer da vida acadêmica, com isso acabam desenvolvendo muitas dificuldades em enfrentar a realidade das escolas.

Nos cursos de Licenciatura em Educação Física não é diferente, pois a formação acadêmico-profissional acaba refletindo diretamente no campo de atuação em que os egressos tendem a seguir.

Frente a esse cenário que envolve o profissional de Educação Física, pode-se observar que o perfil de egressos almejado pelo curso de Licenciatura em Educação Física do IFPB – *Campus Sousa*, baseia-se em um “professor que planeja, organiza e desenvolve atividades e materiais relativos à Educação Física” (IFPB, 2016, p.30). Assim sendo, o curso espera que os concluintes adquiram uma preparação pedagógica para o ensino da Educação Física.

O egresso vivencia no seu cotidiano profissional desafios complexos, que levam a por em prática as competências adquiridas durante a formação, pode-se assim, refletir sobre a estrutura pedagógica do curso (VOSER, 2016).

A pesquisa surgiu no âmbito dos estudos desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa “Ensino: teorias e práticas na educação básica” e, mais especificamente, no projeto de pesquisa “Investigando a atuação profissional dos egressos do Curso de Licenciatura em Educação Física do IFPB – *Campus Sousa*”. Tal tema ganha importância diante do cenário em que a profissão docente não é a preferida entre os jovens estudantes, o que ocasiona um déficit de profissionais para atuarem na educação básica. Tal desmotivação baseia-se na desvalorização da carreira docente, fazendo com que outras profissões se mostrem mais atrativas.

Assim, surgiu o problema investigado pelo presente trabalho: Em que atividades estão atuando os egressos do curso de Licenciatura em Educação Física? Seguiram a carreira docente ou atuam em outras áreas? Os egressos que seguiram à docência atuam em que nível de ensino? Com essas indagações pretendeu-se conhecer a atuação profissional dos alunos formados pelo curso de licenciatura em Educação Física do IFPB - *Campus Sousa*.

Diante de tais questionamentos, o estudo apresentou como objetivos: investigar a atuação profissional dos egressos do curso de Licenciatura em Educação Física do IFPB -

Campus Sousa; analisar em que áreas estão atuando os alunos formados pelo curso de Educação Física; identificar o quantitativo de egressos que exercem a docência e verificar em que níveis de ensino os licenciados estão atuando. Com essas indagações pretendeu-se conhecer o perfil e a atuação profissional dos alunos formados pelo curso em questão.

METODOLOGIA

A pesquisa foi oriunda caracterizou-se por uma abordagem quali-quantitativa, utilizando-se de questionário para a coleta de dados, que segundo Parasuraman (1991), não é mais que um agrupamento de perguntas, que buscam unir dados necessários para que se alcancem os objetivos da pesquisa.

O questionário foi composto por 13 questões, dentre elas objetivas e discursivas, referentes ao tema de estudo, que foram elaboradas pelos pesquisadores envolvidos na investigação. Através desse instrumento, foram abordadas variáveis concernentes às maiores dificuldades encontradas após a conclusão do curso, como: se a formação adquirida no IFPB ajudou no desempenho da profissão, além de indagar questões sobre a pós-graduação.

O presente trabalho teve o parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa do IFPB (Parecer nº: 3.302.375). A coleta de dados iniciou-se com a assinatura do egresso no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), entregando-se a cada participante uma via do documento, a qual continha todas as informações relativas aos objetivos do estudo e o tipo de participação.

Para o desenvolvimento da pesquisa, buscou-se investigar junto aos egressos do Curso de Licenciatura em Educação Física do IFPB - *Campus* Sousa, a atuação profissional após a conclusão do curso, para tanto, obteve-se como meta a aplicação com todos os 38 (trinta e oito) discentes formados pelo curso até o primeiro semestre do ano de 2019.

O questionário foi confeccionado na ferramenta Google Formulários, a qual permite criar e analisar pesquisas. O instrumento foi criado a partir de uma conta no Gmail, oferecendo possibilidades de questões objetivas e subjetivas com diversos tipos de respostas, e opção de uma ou mais alternativas para escolha.

Apresentou ainda a opção de determinar o tempo em que iria ficar disponível para receber respostas e poderia, bem como, ser dividido em seções. A partir da criação do formulário, foi gerado um link que, uma vez enviado aos 38 (trinta e oito) egressos alvos da pesquisa, com acesso à internet poderia ser respondido de forma prática e célere, além de possibilitar ao participante a possibilidade de respondê-lo no tempo e no local de sua

preferência. Ressaltando-se que após aceitar participar da pesquisa, mediante a assinatura do TCLE, é que o egresso recebia o link do questionário a ser respondido de forma *on line*.

A ferramenta escolhida se mostrou de grande utilidade para a pesquisa, tendo em vista a facilidade na tabulação dos dados e consequente geração de gráficos representativos. Após obtenção dos dados, a pesquisa passou, então, para a etapa de análise crítica dos dados quantitativos e qualitativos, conforme aponta Bardin (2011, p. 47):

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Buscando assim, fornecer de forma segura e detalhada a compreensão do problema proposto nesta investigação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A CRIAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DO IFPB - CAMPUS SOUSA

Algumas considerações acerca do Projeto Pedagógico de Curso (IFPB, 2016) da Licenciatura em Educação Física do IFPB, deixam claro que, a instituição intenta proporcionar uma formação qualificada aos profissionais que buscam se graduarem na área da docência.

O curso de Licenciatura em Educação Física do IFPB – *Campus* Sousa surgiu no ano de 2013, sendo o pioneiro na área da Saúde na instituição, atendendo às necessidades locais e buscando contribuir com a qualidade de vida e educacional da população. Atualmente, o curso tem reconhecida notoriedade por toda a região do Sertão Paraibano, sendo o segundo do IFPB com maior procura no Sistema de Seleção Unificada (SISU) durante os últimos anos. (IFPB, 2016).

De acordo com o PPC (IFPB, 2016), este pauta as suas ações de acordo com as disposições, princípios e procedimentos contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, bem como, nas diretrizes, resoluções e pareceres que norteiam a oferta de cursos de graduação plena em Educação Física.

O referido curso foi concebido com base nas recomendações do Ministério da Educação (MEC), através das Diretrizes Curriculares Nacionais para cursos de graduação em Educação Física, estando fundamentado nas habilidades, competências e conhecimentos necessários à formação de um profissional/professor ético, reflexivo, inovador, ciente de seu papel e responsabilidade na sociedade. Assim, o curso de Licenciatura em Educação Física do IFPB - *Campus Sousa*, tem por objetivo formar o docente para que possua, ao mesmo tempo, uma boa e sólida formação básica em Educação Física, para atuar de maneira ampla e interdisciplinar, e uma formação técnica e pedagógica diversificada e atualizada, para garantir a sua inserção e competitividade no mercado de trabalho (IFPB, 2016).

Desse modo, pretende formar professores habilitados e qualificados para uma intervenção ética e profissional no componente curricular Educação Física junto às instituições públicas e privadas de diferentes níveis da educação básica e modalidades de ensino (IFPB, 2016).

Para atender a esses pressupostos, na definição do curso de Licenciatura em Educação Física, verificou-se que a formação dos profissionais se obtém com características que atendessem à atual demanda do mercado de trabalho, propondo-se habilitar professores com conhecimentos nos diversos campos da Educação Física Escolar e áreas afins, bem como prepará-los adequadamente na aplicação pedagógica dos conhecimentos e na atuação como agente da educação básica (IFPB, 2016).

ATUAÇÃO DOS EGRESSOS DO CURSO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA.

Consoante relatado no PPC da Licenciatura em Educação Física do IFPB *Campus Sousa*, o egresso terá a base necessária para prosseguir em estudos de pós-graduação, em razão do fundamentado conhecimento obtido nas disciplinas das áreas básicas, específicas e pedagógicas do curso, como também nas atividades realizadas em projetos de pesquisa e extensão que incentivam a busca por novos desafios (IFPB, 2016).

Reafirmado por Tardif, quando fala que “o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais” (TARDIF, 2014, p. 33).

Portanto, para conhecer de perto a realidade do perfil dos egressos formados no curso de Licenciatura em Educação Física do IFPB, foi aplicado um questionário de forma *on line*,

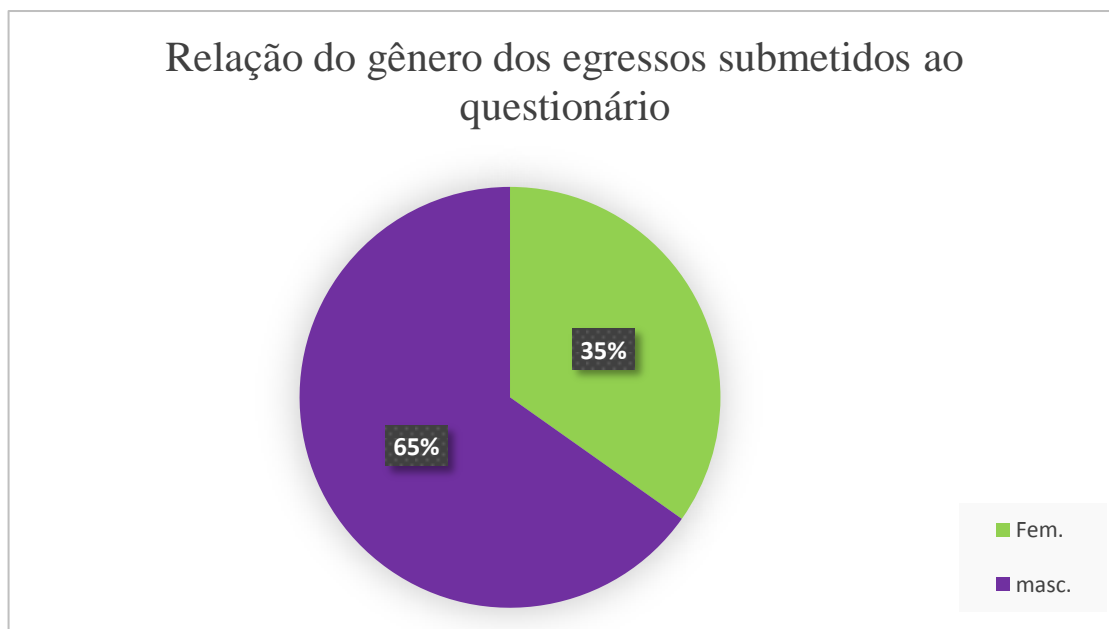
através do Google Formulários, no qual abordou questionamentos como: idade, ano de conclusão de curso e campo de atuação, a fim de exibir, de forma detalhada, como está sendo a vivência pós- formação desse grupo em questão.

O referido instrumento foi encaminhado, por e-mail, para 38 egressos, estando disponível para receber respostas pelo período de 09 a 30 de setembro de 2019, obtendo um retorno de 23 respostas, o que representa 58,97% do universo da pesquisa.

Dos questionários respondidos, a pesquisa mostrou que 65,2% dos egressos são do sexo masculino e 34,8% do sexo feminino e, que a faixa etária predominante na pesquisa foram jovens de 21 a 26 anos de idade, como demonstrado, mais adiante, nos gráficos 01 e 02.

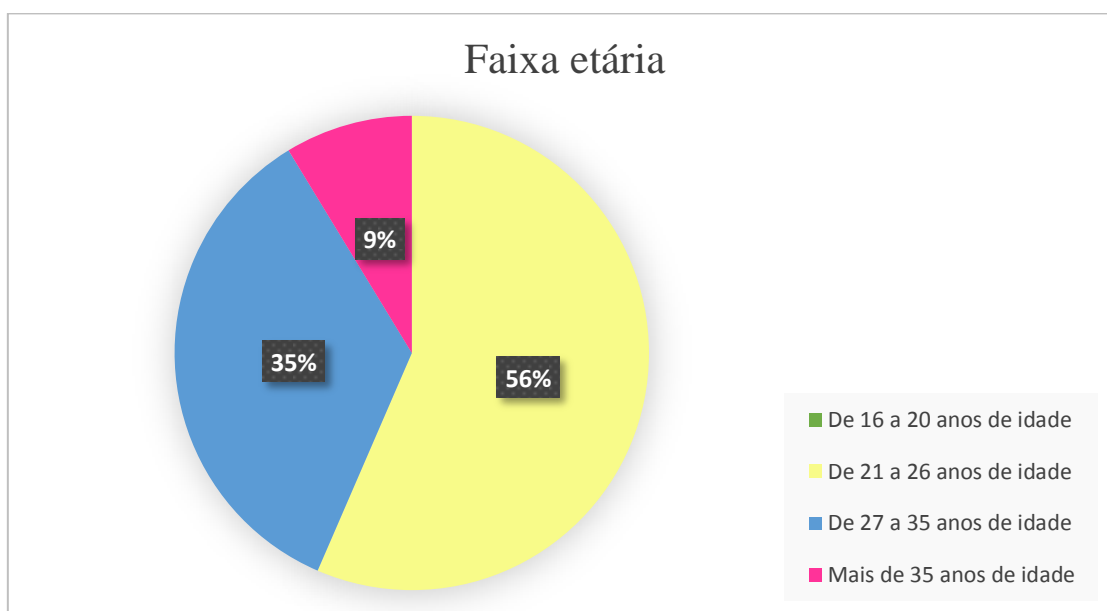
O fato da predominância masculina no curso tem sido imposto culturalmente, durante muito tempo se estabeleceu que as atividades físicas que exigissem mais força, desempenho físico e bravura seriam exercidas pelos homens, algo contrário aos traços impostos socialmente ao perfil feminino, as mulheres teriam que ser mais afetivas e dóceis, características essas negadas aos homens (PEREIRA *et al*, 2015).

Gráfico 01: Relação do gênero dos egressos submetidos ao questionário.



Fonte: Dados da pesquisa.

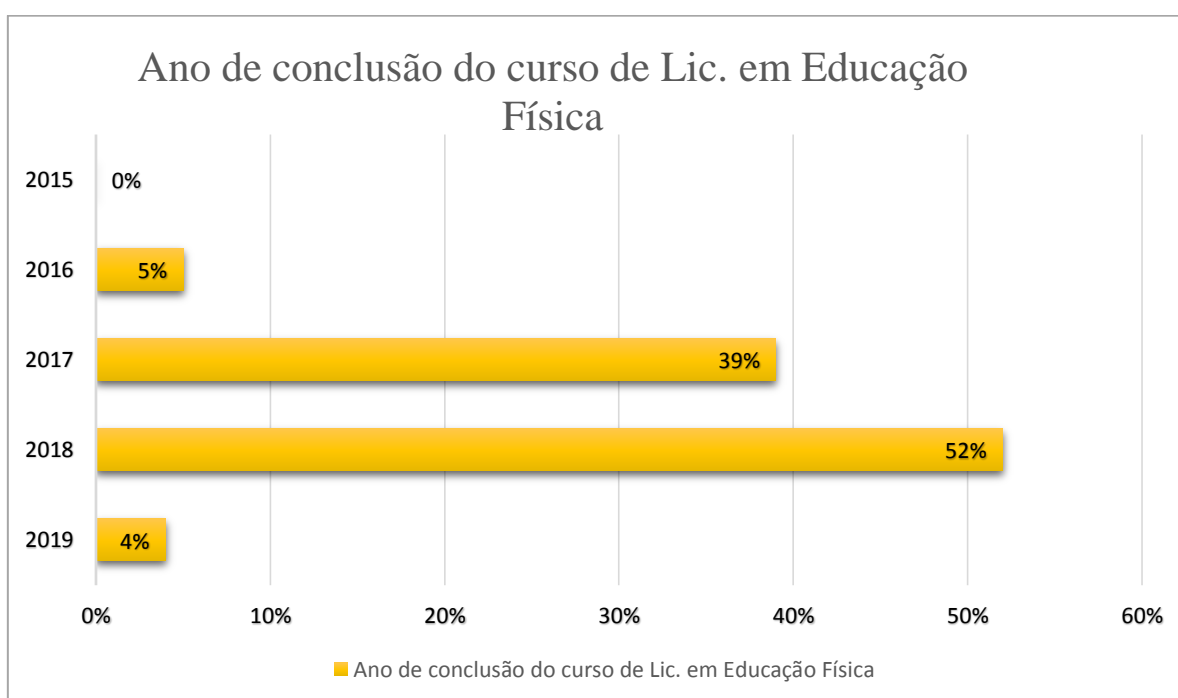
Gráfico 02: Faixa etária.



Fonte: Dados da pesquisa.

Outro ponto avaliado foi o ano de conclusão de curso dos ex-alunos. Com os resultados adquiridos a partir do questionário, foi possível observar que a maioria dos egressos, participantes da pesquisa, concluíram o curso entre os anos 2016 a 2019, como mostra o gráfico 03.

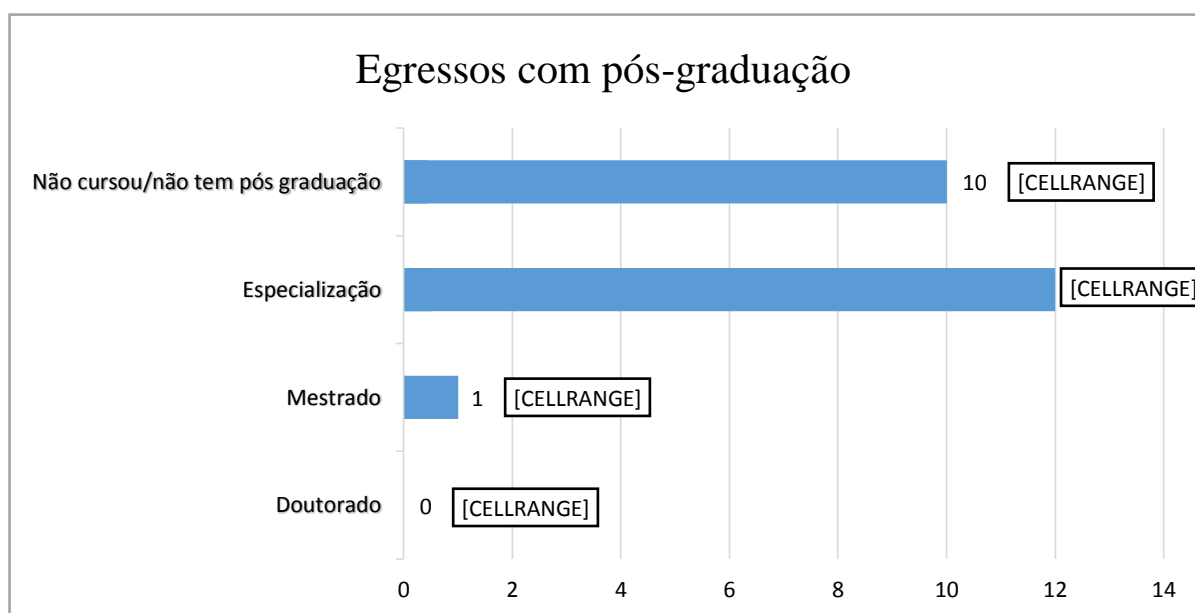
Gráfico 03: Ano de conclusão de curso dos egressos de Lic. Em Educação Física do IFPB.



Fonte: Dados da pesquisa.

Quando perguntados se ingressaram em alguma pós-graduação, 52% dos entrevistados afirmam que estavam cursando, como apontado pelo gráfico 04. Essa porcentagem não é ainda maior pelo fato das pós-graduações se concentrarem nas regiões sul e sudeste, como afirmam Manoel e Carvalho (2011) em um estudo aplicado em vinte e um programas na área de Educação. O estudo ainda mostrou que dos programas de pós-graduação em Educação Física ofertados no Brasil, seis encontram-se no sul, dez no sudeste e apenas um na região nordeste (MANOEL; CARVALHO, 2011).

Gráfico 04: Egressos com pós-graduação.



Fonte: Dados da pesquisa.

Na formação inicial, o professor não possui todos os conhecimentos necessários para solucionar todos os problemas que encontrará diariamente em sala de aula, pois o que encontra é uma pluralidade de realidades, por esse motivo é importante a formação continuada do professor, com a finalidade de resolver conflitos e de um ensino mais qualificado (RODRIGUES; LIMA; VIANA, 2017).

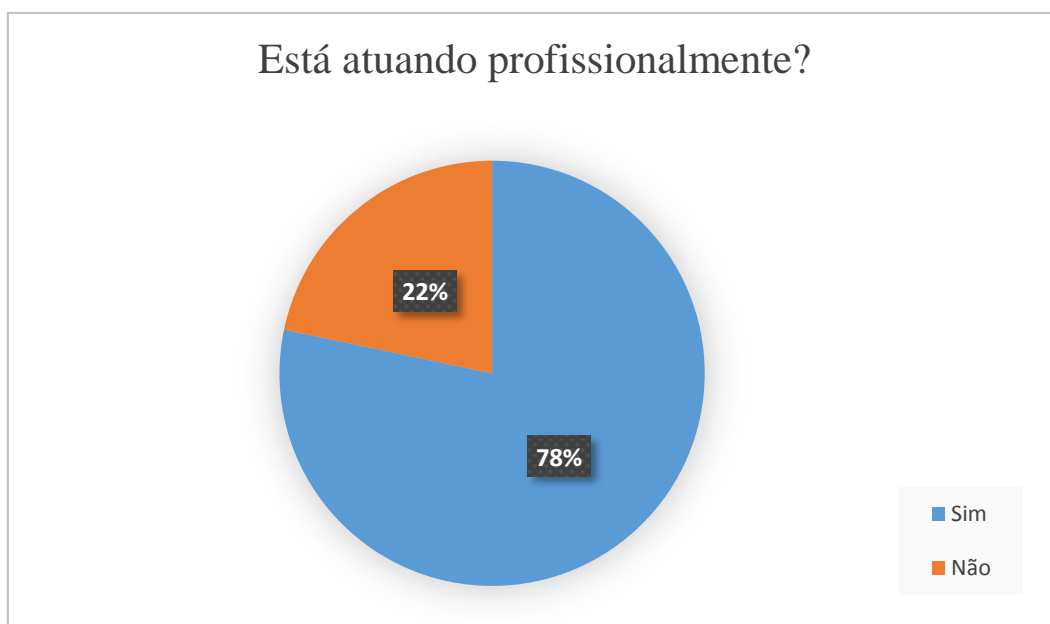
Segundo o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física do IFPB,

o egresso do Curso de Licenciatura em Educação Física terá a base necessária para prosseguir em estudos de pós-graduação, em razão do fundamentado conhecimento obtido nas disciplinas das áreas básica, específica e pedagógica do curso, assim como nas atividades realizadas em projetos de pesquisa e extensão que incentivam a busca por novos desafios (IFPB, 2016, p. 27).

Como afirmado pelo PPC, os egressos têm suporte necessário para uma formação continuada, porém apenas 4% dos alunos que saíram da graduação estão cursando uma pós-graduação, o que corresponde apenas um mestrando em formação, uma porcentagem muito baixa. Por outro lado, 52% dos graduados entrevistados encontram-se em uma especialização, o que demonstra uma procura volumosa dos concluintes por esse tipo de curso.

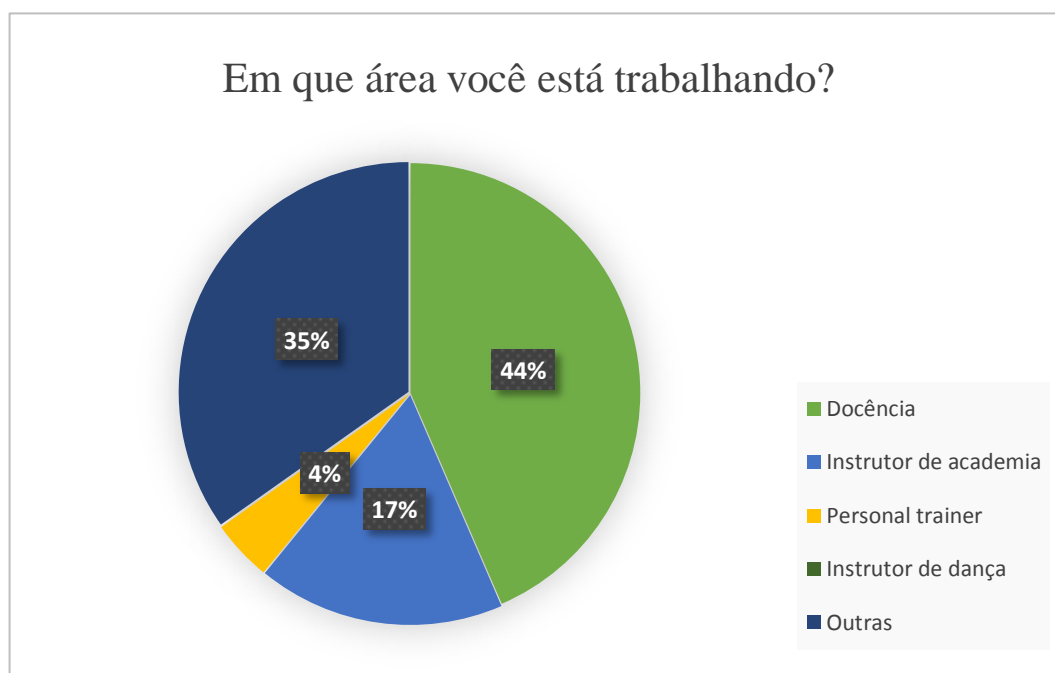
Os egressos ainda foram questionados quanto à atuação profissional, 78% relataram estar exercendo o ofício, como mostra o gráfico 05. Quando foram indagados sobre a área em que estavam trabalhando 44% dos participantes afirmaram estarem seguindo a carreira docente, ao passo que 35% declararam estarem em outros campos, que são: “Transporte de passageiros”, “Coach Crossfit”, “Aula de natação particular”, “Escolinha de Futsal” e “Policia militar”, e os 17% restantes, afirmaram estarem atuando como instrutores de academia e 4% como personal trainer, como demonstrado no gráfico 06.

Gráfico 05: Está atuando profissionalmente?



Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 06: Em que área você está trabalhando?



Fonte: Dados da pesquisa.

Santos, Moreira e Brito (2018 p.77) relataram que em um estudo realizado com os egressos da Universidade Federal do Piauí (UFPI) mostra-se uma realidade bem próxima ao estudo realizado no IFPB, quando destacam que:

o fato da UFPI ter optado pelo curso de licenciatura em EF acabou por refletir nos resultados dessa investigação, pudemos assim constatar que 40% dos egressos atuam na área escolar. Por outro lado, percebemos um número expressivo de profissionais formados pela UFPI que atuam como personal trainer (32%), que, adicionado aos instrutores de musculação (9%), correspondem a uma somatória superior ($32\% + 9\% = 41\%$) ao número de egressos atuantes na escola.

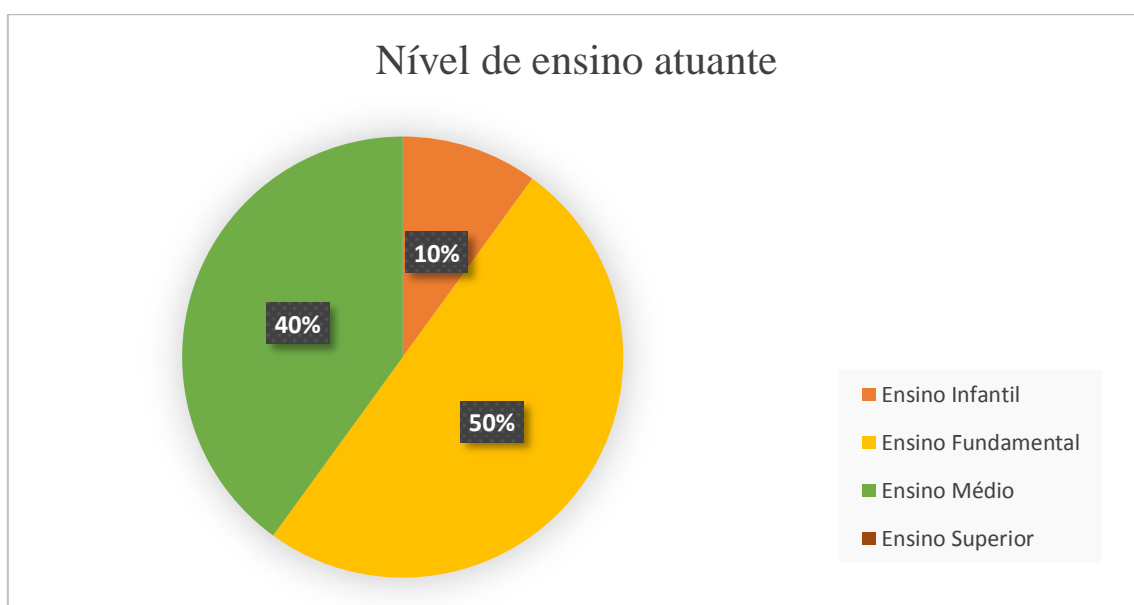
Assim, colaborando com o estudo de Santos, Moreira e Brito (2018), no qual mostra uma porcentagem de egressos que não atuam na docência ser inferior aos alunos que trabalham em outras áreas, viu-se em nosso estudo um somatório de 56% para esse campo, um número significativo com relação a outros estudos. Diante desse quantitativo, percebe-se uma contradição com os objetivos pelos quais o curso foi criado:

Formar professores habilitados e qualificados para uma intervenção ética e profissional no componente curricular Educação Física junto às instituições públicas e privadas de diferentes níveis da educação básica e modalidades de ensino (IFPB, 2016, p. 30).

Acredita-se, que pelo fato de muitos egressos não terem oportunidades no mercado de trabalho como professores acabam buscando outras áreas que a Educação Física proporciona, ou muitas vezes não ficam na profissão, buscando outras opções de emprego.

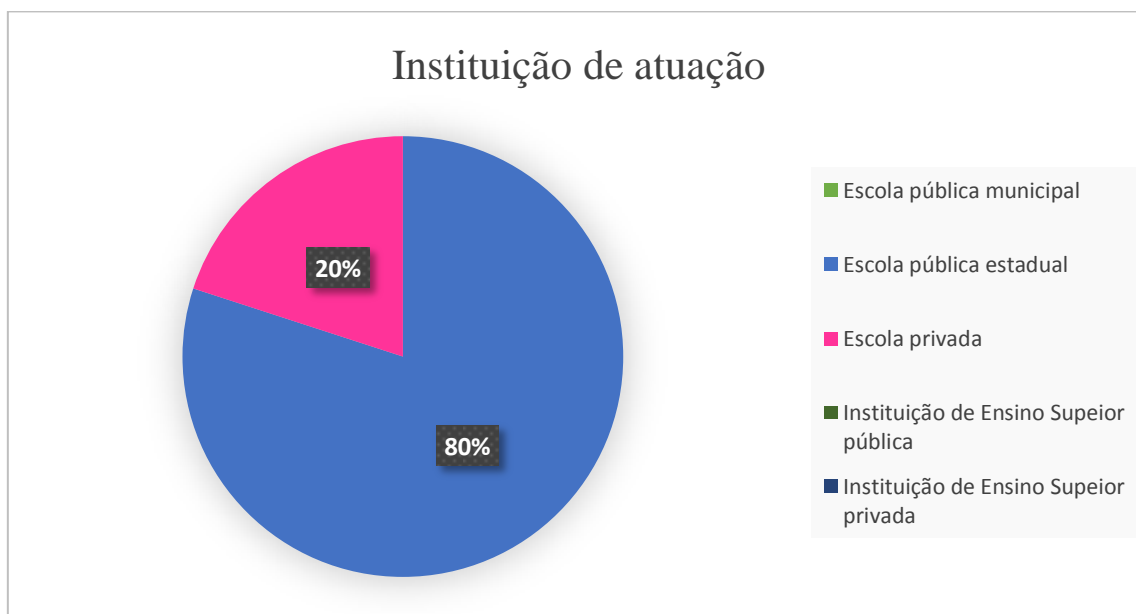
Para os egressos que atuam na docência, foi direcionado o seguinte questionamento: Em qual nível de ensino estavam atuando? 50% relataram que se encontravam no ensino fundamental, como apresenta o gráfico 07. Outra indagação foi sobre o tipo de instituição na qual trabalhavam, e 80% dos participantes afirmaram estar na rede pública de ensino, especificamente nas escolas estaduais, como mostra o gráfico 08.

Gráfico 07: Nível de ensino atuante.



Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 08: Instituição de atuação.



Fonte: Dados da pesquisa.

Assim, verifica-se que existe uma baixa porcentagem dos egressos na educação infantil, fato preocupante segundo Malta (2012), pois no ensino infantil é opcional a presença do professor de Educação Física, ficando a tarefa de ensinar as habilidades necessárias para o professor de Pedagogia, que por muitas das vezes só estuda uma disciplina relacionada ao movimento em sua graduação. Dessa forma, as aulas que deveriam tratar sobre conhecimento do corpo, aprendizagem e desenvolvimento dos movimentos torna-se apenas recreação com o único objetivo de brincar, porém se essas aulas fosse ministradas pelo professor da disciplina, ela teria um objetivo mais amplo como o desenvolvimento motor, coordenação motora, socialização, cooperação e entre outros aspectos e não somente a prática pela prática.

Quando interrogados se estavam aptos para atuar na docência, 92,9% relataram estarem preparados para atuarem na educação, como demonstra o gráfico 09. Por outro lado, ao serem questionados sobre quais as principais dificuldades encontradas para ingressar no mercado de trabalho, obtivemos as seguintes afirmações: “As pouquíssimas oportunidades”, “Política intervindo na contratação de profissionais” e “A área da academia não há tanta dificuldade por ser um mercado escasso, porém na escola há muitas dificuldades já que poucos profissionais atuam na maioria das escolas tomando a vaga de muitos que querem ingressar no mercado de trabalho”.

Gráfico 09: Sobre sentirem-se preparados para atuar na docência.



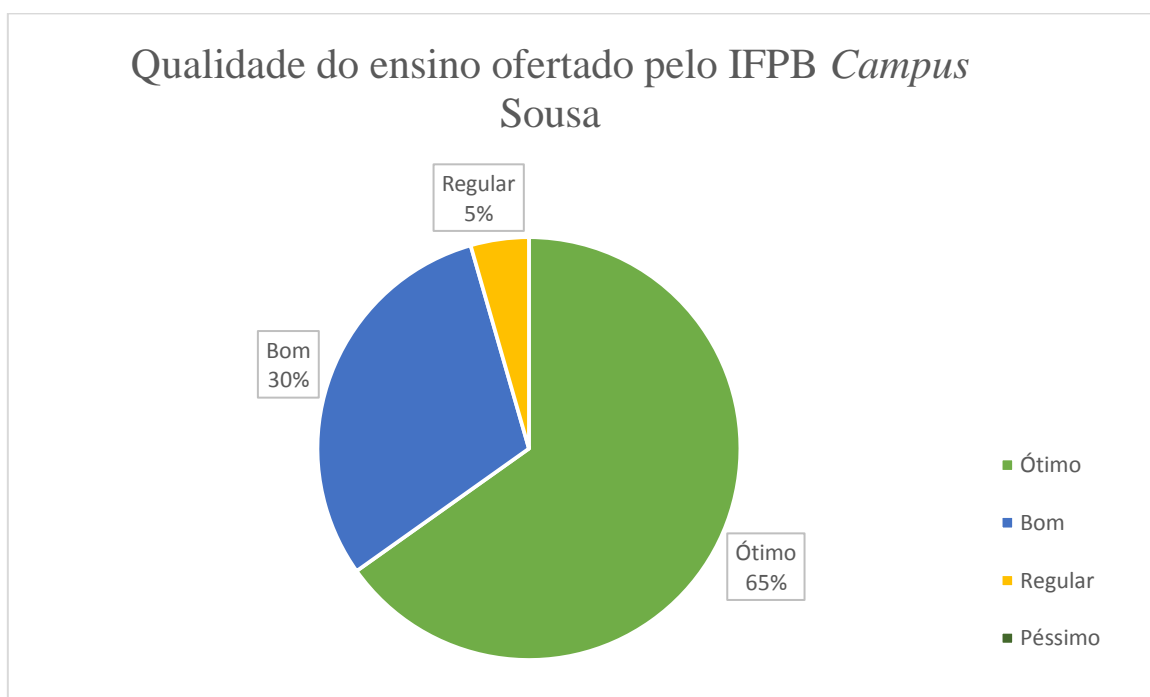
Fonte: Dados da pesquisa.

Nos discursos dos egressos, é perceptível que existem alguns empecilhos no início da atuação profissional, uma das principais dificuldades apresentadas é a forte influência da política local na contratação de professores recém-formados em Educação Física. Outras barreiras encontradas foram a falta de experiência no currículo, por não terem atuado em nenhuma instituição, além das poucas vagas ofertadas pelas escolas e concursos públicos, gerando uma concorrência direta com os professores que já estão atuando. Isso pode ser uma das causas pela qual o licenciado passe a procurar mais as academias para atuarem profissionalmente e assim obterem o seu sustento, pois esses ambientes não contam com um grande número de profissionais formados na área, sendo uma realidade contraditória, pois o profissional apto a atuar nas academias são os bacharéis, segundo o Conselho Nacional de Educação Física (CONFEF) que regem os cursos de Educação Física.

Com essa nova regulamentação, o licenciado em Educação Física está habilitado a atuar na docência em nível de Educação Básica e o bacharel a atuar no ambiente não-escolar. Portanto, o aluno que deseja atuar nas duas frentes deverá obter ambas as graduações, comprovadas através da expedição de dois diplomas, como consequência de haver concluído dois cursos distintos, com um ingresso para cada curso (CONFEF, 2010).

Indagados sobre a qualidade da formação recebida pelo IFPB *Campus* Sousa, 65% afirmaram que a formação obtida foi ótima, 30% relataram como boa e 5% como regular, assim como apresentado no gráfico 10.

Gráfico 10: Qualidade do ensino ofertado pelo IFPB *Campus* Sousa



Fonte: Dados da pesquisa.

A formação Inicial converte-se em um componente de extrema importância, pois traz consigo um suporte teórico e prático para enfrentamento dos desafios que o graduado poderá encontrar no cotidiano profissional. E, pelo que fora explanado no gráfico acima, mais da metade dos egressos sentem-se satisfeitos com a formação recebida o que demonstra uma avaliação positiva da licenciatura em Educação Física do *Campus* Sousa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente aos dados expostos na pesquisa, pode-se perceber que os egressos encontram grandes dificuldades para atuarem na docência, a maioria sente-se preparada para exercerem a profissão, bem como permanece dando seguimento aos estudos através das formações continuadas, buscando capacitação e qualificação para o mercado de trabalho.

Uma questão bastante presente nos discursos dos egressos é a interferência política, na contratação desses profissionais, aliás, de todas as áreas de ensino, fazendo uso de “apadrinhamentos”, e favorecendo outras pessoas, que muitas vezes não tem a formação adequada para estar atuando nas escolas.

O estudo também revela que muitos egressos encontram-se atuando como bacharéis, o que podemos afirmar que existe uma crise de identidade no curso. Grande parte deles relata

que tiveram que migrar para esse campo por falta de oportunidade, entretanto, é um fator preocupante, pois sua formação não é adequada, colocando em risco os usuários desses serviços.

A presente investigação colabora de forma significativa no conhecimento dos futuros profissionais, para que saibam as verdadeiras dificuldades que são enfrentadas pelos egressos logo após a saída do curso, abrindo assim, espaço para novos estudos e novos levantamentos sobre a influência da política local para ingresso no mercado de trabalho. Na ótica de Sarmiento e Fossatti (2011), nos dias atuais, é pertinente discussões e debates sobre o ser professor, sendo preciso centralizar os processos e práticas formativas, fazendo-se um recorte no preparo do futuro professor para a complexidade que rodeia o mundo da docência, assim como os possíveis entraves que permeiam na sua atuação.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edição 70, 2011.

CONFED. COSENHILHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Nota técnica N°003/2010 – CGOC/DESUP/SESu/MEC**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.confef.org.br/confef/conteudo/491>. Acesso em 22 jul. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DA PARAÍBA – IFPB (Brasil). **Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física**. Sousa, 2016. Disponível em: https://estudante.ifpb.edu.br/media/cursos/32/documentos/PPC_EF_-_22.pdf. Acesso em: 19 jun. 2020.

MALTA, N. F. **A importância da Educação Física no ensino infantil na cidade de Barretos SP**. 2012. VII, 51 f. Monografia (Licenciatura em Educação Física) - Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Barretos-SP, 2012.

MANOEL, E. J.; CARVALHO, Y. M. Pós-graduação na Educação Física brasileira: a atração (fatal) para a biodinâmica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 389-406, bimestral, 2011.

PALHARES, I. **Só 2,4% dos jovens brasileiros querem ser professor**. [2018]. Educação: TERRA. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/so-24-dos-jovens-brasileiros-querem-ser-professor,d78ea15d7105c4b2d83f78ada1e6b5e02ycmfmy4.html>. Acesso em: 18 mai. 2020.

PARASURAMAN, A. **Marketing research**. 2. ed. Addison Wesley Puublishing Company, 1991.

PEREIRA, E. F. *et al.* Vivências em Educação Física e esportes dos acadêmicos que ingressam no curso de

Educação Física: uma perspectiva de gênero. **Revista brasileira em Ciência e Movimento**. Florianópolis, n. 23, p.126-135, 2015. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/5505/3703>. Acesso em: 20 jul. 2020.

SARMENTO, D. F.; FOSSATTI, P. A. docência na visão de futuras professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Conhecimento e Diversidade**. Niterói, n.6, p.42-57, jul/dez, 2011. Disponível em: https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/536/397. Acesso em: 19 jul. 2020.

SANTOS, J. C.; MOREIRA, W. W.; BRITO, A. F. Formação profissional em Educação Física: o perfil dos egressos da UFPI no século XXI. **Revista brasileira Ciência e Movimento**, n. 26 p.73- 81, 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes. Petrópolis. 2014.

VOSE, R. C. Relatório: avaliação do perfil dos egressos dos cursos de graduação da ESEFID. Porto Alegre. **Digital Repository**, 2016, 98 p. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/151163>. Acesso em: 20 mai. 2020.

RODRIGUES, Polyana Marques Lima; LIMA, Willams dos Santos Rodrigues; VIANA, Maria Aparecida Pereira. A importância da formação continuada de professores da educação básica: a arte de ensinar e o fazer cotidiano. **Revista Saberes Docentes em Ação**, Maceió, v. 3, n. 1, p. 28-47, mar. 2017. Disponível em: <http://www.maceio.al.gov.br/wp-content/uploads/2017/09/pdf/2017/09/3-A-IMPORT%C3%82NCIA-DA-FORMA%C3%87%C3%83O-CONTINUADA-DE-PROFESSORES-DA-EDUCA%C3%87%C3%83O-B%C3%81SICA-A-ARTE-DE-ENSINAR-E-O-FAZER-COTIDIANO-ID.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2020.

APLICAÇÃO DA ROBÓTICA EDUCACIONAL NO ENSINO DE FÍSICA

Ruth Brito de Figueiredo Melo ¹

José Edielson da Silva Neves ²

Felipe Ramos Barreto ³

RESUMO

Pesquisas apontam que são muitos os desafios enfrentados pelos docentes no ensino de Física, desestimulando tanto professores como estudantes. Visando tornar o ensino mais dinâmico e atrativo, a robótica educacional surge como uma possibilidade de utilização para minimizar estas dificuldades. Desse modo, este trabalho tem como objetivo relatar uma experiência vivenciada em âmbito escolar, através da utilização de uma proposta didática sobre o conteúdo de energia, tendo como público alvo, estudantes do 1º ano do Ensino Médio, de uma escola Estadual localizada na cidade de Umbuzeiro, Paraíba. Apresentamos o relato das etapas da pesquisa, em que foi abordado as Energias Solar e Eólica, como fontes Sustentáveis numa perspectiva do uso racional da energia. Deste relato, podemos destacar o envolvimento dos estudantes nestas aulas, sendo notório que a robótica educacional foi uma ferramenta atrativa e motivadora, pois através da mesma, os alunos mostraram uma maior participação e envolvimento nas aulas.

Palavras-chave: Robótica Educacional; Tecnologia; Ensino de Física; Proposta didática; Energias Renováveis.

ABSTRACT

Research shows that there are many challenges faced by teachers in the teaching of Physics, discouraging both teachers and students. In order to make teaching more dynamic and attractive, educational robotics emerges as a possibility of use to minimize these difficulties. Thus, this work aims to report an experience lived in the school environment, through the use of a didactic proposal on the energy content, having as target audience, students of the 1st year of High School, from a State school located in the city of Umbuzeiro, Paraíba. We present the report of the research stages, in which Solar and Wind Energy were approached, as Sustainable sources in a perspective of the rational use of energy. From this report, we can highlight the involvement of students in these classes, it being clear that educational robotics was an attractive and motivating tool, because through it, students showed greater participation and involvement in classes.

Keywords: Educational Robotics; Technology; Physics teaching; Didactic proposal; Renewable energy.

INTRODUÇÃO

Não são poucos os desafios enfrentados pelos docentes do ensino de Física na atualidade, e, segundo Pereira e Martins (2002), como resultado destes problemas, gera nos alunos um grande desestímulo, impactando negativamente no processo educativo. Dentro deste contexto, grande parte dos professores de Física utilizam metodologias de ensino baseadas em

¹ Professora Doutora do Curso de Licenciatura em Física da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, ruthmeload@gmail.com;

² Graduado em Licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, edielson.delegado@hotmail.com

³ Graduado em Licenciatura em Física pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, felipe-r151@hotmail.com.

uma mecanização, estabelecendo no aluno uma postura de mero receptor, e que muitas vezes não consegue sequer atribuir significado aos conteúdos que lhe são propostos.

Nesse sentido, Rabelo (2016) comenta que, o ensino de Física em muitas escolas ainda é trabalhado de forma mecânica, sem significado e baseada na repetição de resolução de exercícios sem contextualização, exigindo dos alunos uma simples substituição de valores em fórmulas matemáticas para calcular alguma grandeza física sem ao menos analisar o resultado obtido para a mesma.

Considerando que o professor não é detentor do conhecimento, mas sim um mediador no processo de ensino-aprendizagem, salientamos a importância da busca de metodologias diversas, em que o mesmo possa utilizar métodos que propiciem o processo de aprendizagem mais significativo. Visando aulas mais dinâmicas e atrativas para os alunos, dentre as muitas tecnologias presentes na atualidade e das diversas possibilidades existentes, podemos citar a robótica educacional, a qual possibilita um amplo leque de possibilidades.

Nesse contexto, Rabelo (2016) afirma que, a utilização da Robótica Educacional, como ferramenta pedagógica no ensino de Física, pode oferecer ao estudante do Ensino Médio uma oportunidade de construir seu próprio conhecimento utilizando a imaginação, a criatividade e o intelecto.

A Robótica Educacional torna-se um recurso eficaz que permite aos estudantes serem ativos no processo de aprendizagem em grupos trabalhando cooperativamente, de forma prazerosa e lúdica. Colaborando, os autores, Fornaza e Webber (2014) comentam que a Robótica Educacional pode contribuir para o aprendizado científico e tecnológico, integrados a uma área de conhecimento. Sob esta perspectiva, a aprendizagem ultrapassa os limites da sala de aula, levando o aluno a elaborar conjecturas, criar soluções que interajam com o mundo real e testar como elas se comportam.

Em virtude das demandas surgidas devido às mudanças da sociedade, a revolução científica e tecnológica provocou o desenvolvimento das tecnologias da informação, sendo incorporadas na medida do possível pela educação escolar. Nesse sentido, dentre as possibilidades tecnológicas disponíveis, enfatiza-se a robótica educacional, como sendo um material organizado em kits, e estes por sua vez, contendo componentes (peças) necessárias para a montagem e posteriormente testes, podendo os kits variar tanto no contexto dos conteúdos que podem ser abordados, como no número de peças.

Dentre os mais conhecidos, estão os kits Lego e os kits Vex, sendo geralmente esses kits indicados para iniciantes, que, de acordo com Fornaza et al. (2015), os mesmos, possibilitam que os estudantes testem na prática conceitos estudados, tanto do ensino Fundamental quanto

Ensino Médio, e desenvolvam um conjunto muito diversificado de atividades ligadas às Ciências e Engenharia.

A cada dia que se passa, a utilização da robótica vem crescendo nas escolas públicas e privadas, não só no Brasil, mas no mundo. Acompanhando os avanços tecnológicos, pesquisadores e empresas investem para que a robótica seja explorada, experimentada de todas as formas possíveis, visando as mais diversas aplicações, na área da indústria, medicina, educação, segurança, entre outras.

Chitolina e Scheid (2015), comentam que os alunos atuais nasceram com as Tecnologias da Informação e da Comunicação funcionando “a todo o vapor” e que foram criados praticamente dentro das redes sociais, sentindo-se muito à vontade utilizando ao mesmo tempo rádio, televisão, telefone, música, computadores e internet, e nesse contexto, surgiu um desafio ao professor na atualidade, que é tornar o trabalho interdisciplinar já existente na escola, mais interessante e próximo da realidade dos alunos.

De acordo com Ramos (2011, p. 731), a Robótica é: “Ciência ou técnica que aplicam conceitos da mecânica, da eletrônica e da informática na criação de dispositivos capazes de substituir o trabalho humano.” O termo robô, que deriva da palavra de origem tcheca “Robota” e usada pela primeira vez pelo escritor Tcheco Karel Capek na peça de título *Rossum's Universal Robots* (R.U.R.), em 1921. Na referida peça, o termo robô denota um mecanismo automático que no geral apresenta aspectos semelhantes ao de um ser humano.

Segundo Oliveira (2015, p. 22, apud Regis, 2012, p. 71): “Do tcheco *robotá*, robô significa trabalho forçado, ou escravo, *Robotnik*, também do tcheco, é a palavra para servo ou escravo.” Embora seja um termo recente a ideia de seres mecânico (Robôs) já permeava o imaginário de alguns pensadores. Na ficção científica são inúmeras as obras que se referem aos robôs, como exemplo, no filme norte-americano de 1999, O Homem Bicentenário, baseado num conto de Isaac Asimov e Robert Silverberg.

Ainda na área da ficção científica, há grande destaque a Isaac Asimov, o qual conta com mais de quinhentas publicações sobre robôs, dando origem ao termo robótica em uma de suas narrativas da ficção, e que não ficou apenas na literatura, sendo considerada mais tarde pelos cientistas como uma ciência interdisciplinar permeando por diversas áreas do conhecimento. Segundo Silva (2009, p. 27):

(...) Isaac Asimov (1920-1992) escreveu um conto intitulado de “Runaround”, em que o termo significa o estudo e o uso de robôs. Mais tarde o termo foi adotado pela comunidade científica. Entretanto, a robótica não é ficção científica. É uma ciência em expansão e transdisciplinar por natureza, envolvendo várias áreas de conhecimento, tais como: Microeletrônica,

Devido ao crescimento da Robótica, Asimov (1969) desenvolveu o que chamamos das leis fundamentais da Robótica, as quais são:

- Um robô não pode causar dano a um ser humano, nem por omissão permitir que um ser humano sofra;
- Um robô deve obedecer às ordens dadas por seres humanos, exceto quando essas ordens entram em conflito com a primeira lei;
- Um robô deve proteger sua própria existência, desde que essa proteção não se choque com a primeira e nem com a segunda lei da robótica.

Posteriormente, sentiu-se a necessidade de complementar as leis anteriores, onde foi acrescentada à lei zero: “Um robô não pode fazer mal à humanidade nem por inação, permitir que algum mal lhe aconteça” (ASIMOV, 1997). No mundo real, ideias sobre robôs datam de 350 a.c., onde o matemático e grego Archytas de Tarentum, criou uma ave mecânica com propulsão a vapor. Leonardo Da Vinci, dentre as suas muitas criações, desenvolveu o “Robô de Leonardo”, o qual consistia em um mecanismo que se assemelhava a um cavaleiro com armadura, o qual deveria se movimentar automaticamente, como retrata Azevedo et al. (2010).

Os robôs da Primeira Geração, se referem aos braços robóticos, em que na maioria dos casos geralmente são empregados nas indústrias, onde há uma programação previa dos movimentos a serem realizados numa sequência fixa de passos. Na Segunda Geração, sensores internos e externos compõem os robôs, permitindo que por meio de programação, estes se adequem as situações em que se encontram, “(...) como exemplos temos os robôs do tipo hover e os robôs montados com os kits mais comuns de robótica educacional (...)” (AZEVEDO, et al., 2010).

Já na Terceira Geração, os robôs são dotados de Inteligência Artificial, dispondo de mecanismos tais como: “visão computacional, síntese e reconhecimento de voz, atualização de posicionamento, algoritmos de rotas, heurísticas, e simulação de comportamento humanos ou animal (...)”; desta geração são conhecidos pelas diversas aplicações, dentre elas, as que simulam seres vivos, e as de destaque em aplicações militares (AZEVEDO, et al., 2010).

No tocante que envolve a história da robótica associando-a a educação, Silva (2009, p. 31), comenta que:

“(...) é oportuno vermos um robô como um bem que tem valor sócio- cultural e, como tal, necessitamos compreendê-lo sob a ótica da cultura. Assim, um robô é dotado de um sistema de significação que está em permanente construção e transformação por um determinado grupo social. A introdução

de robôs na nossa sociedade vem provocando mudanças significativas, seja na extinção de postos de trabalho, na criação de outros não existentes anteriormente, até na forma de nos relacionarmos socialmente. Essas características da Robótica a tornam uma ferramenta interdisciplinar de grandes possibilidades de uso na educação(...).”

A robótica está presente nas mais diversas áreas do conhecimento: na medicina, os robôs auxiliam em cirurgias de alto risco e que exigem de um grau de precisão muito elevado; na engenharia, atuam na indústria com tarefas executadas em ambiente controlado, a exemplo, na execução de soldadura de estruturas metálicas.

Assim como em outras áreas, que por vezes passam despercebidas, como por exemplo, a impressora, a máquina de lavar, o micro-ondas, que são também robôs e que passam por vezes despercebidos (ORTOLAN, 2003).

A inserção da robótica educacional no ensino de ciências, em específico no ensino de física, busca possibilitar aos alunos, com o auxílio dos professores, meios tecnológicos que possam construir um processo de aprendizagem que permita o aluno interagir com o objeto de estudo, pois, segundo Fornaza e Webeer (2014, p. 2): “A robótica educacional ao reproduzir os problemas do dia a dia propicia um contexto mais significativo e motivador. ”

O pesquisador do MIT (Instituto de Pesquisas de Massachusetts), Seymour Papert, foi o grande precursor da utilização de robôs como mediador para a construção do conhecimento. Dentro deste contexto, Silva (2009, p. 31) expõe que:

“Seus trabalhos acerca da robótica na educação começaram nos anos 60 quando também nascia o construcionismo. Papert via no computador e suas possibilidades um recurso que atraía as crianças e com isso facilitaria o processo de aprendizagem. Um de seus trabalhos mais célebres é a criação da linguagem LOGO. Essa linguagem tinha como elemento principal uma tartaruga, que inicialmente era um robô móvel que se deslocava no chão e como o desenvolvimento do monitor de vídeo passou a ser representado de forma icônica na interface do programa.”

Sendo assim, entende-se que a robótica educacional é a aplicação de meios tecnológicos na área pedagógica, de modo que possa garantir aos participantes, a possibilidade de vivenciar experiências que simulam situações, as quais possam solucionar problemas. Nesse sentido Ortolan (2003, p. 45, apud Maisonnette, 2003) argumenta que:

A robótica educacional é uma atividade que permite a simulação em mundos virtuais e reais, colocando o aluno e o professor diante do computador como manipuladores de situações ali desenvolvidas, que imitam ou se aproximam de um sistema real. É esse ambiente que permite ao aluno manipular várias variáveis, observar os resultados, errar, e modificar seu trabalho, trabalhando de forma positiva com o paradigma erro-acerto.

Desse modo, há o aproveitamento das ferramentas disponíveis de forma adequada, propiciando conseqüentemente uma parceria professor-aluno, tendo como objetivo a construção do conhecimento. A robótica educacional constitui-se como sendo um elemento problematizador para os alunos, propondo desafios a vida educacional, tendo em vista que terão que explorar suas potencialidades para que a aprendizagem ocorra de forma integrada. Isto implica em relacionar teoria e prática, primando a interdisciplinaridade.

Tendo em vista o potencial da robótica, como sendo uma ferramenta interligada as mais diversas áreas do conhecimento, tais como: a Física, a Matemática, a Mecânica, a Informática, entre outras áreas mais, e, uma vez que a problematização e construção de um mecanismo ou a solução de um novo problema, frequentemente ultrapassa os limites da sala de aula, Ortolan (2003, p. 45) expõe que: “... Na tentativa natural de buscar uma solução, o aluno questiona professores de outras disciplinas que podem ajudá-los a encontrar o caminho mais indicado para a solução do seu problema.”

Nesse sentido, na abordagem de determinados conteúdos de física, a exemplo, do conteúdo de Energia, a Robótica Educacional pode ser explorada de diversas formas. Atualmente existem nas escolas, alguns kits fornecidos pelo governo federal conhecidos como “os kits da *fischertechnik Oeco Tech Profi*”. Estes kits possuem várias possibilidades de utilização, uma vez que, propiciam a exploração dos conceitos de energias; Solar, Eólica ou Hídrica.

Isso possibilita não só a abordagem do conteúdo físico, mas também a preocupação com a questão energética, a busca de energias menos poluentes e renováveis, bem como também são necessárias algumas precauções, por parte do professor quanto ao planejamento e execução das atividades, no intuito de que as atividades não se tornem meramente lúdicas.

Baseado nesses pressupostos e diante das dificuldades citadas, o presente trabalho trata da aplicação de uma proposta didática tendo como público alvo estudantes do 1º ano do Ensino Médio, de uma escola Estadual localizada na cidade de Umbuzeiro, Paraíba. A proposta buscou por meio do kit de robótica educacional (*Oeco Tech Profi*) trabalhar os conceitos de energias renováveis solar e eólica, com o intuito de dinamizar as aulas, desenvolver a capacidade exploratória e investigativa.

Além disso, este trabalho justifica-se por destacar que o uso da robótica educacional como recurso didático é de grande importância, pois pode contribuir com o processo de ensino e aprendizagem da Física, possibilitando aos alunos desenvolverem suas habilidades investigativas. Como objetivos específicos, os alunos construirão modelos robóticos, relacionando com a temática abordada, relacionando aspectos do cotidiano com o conteúdo

físico, reconhecendo a importância da observação e da experimentação, aliadas a reflexão e ao campo de ideias.

METODOLOGIA

Apresentamos neste trabalho a aplicação de uma proposta didática, em que foi utilizada a robótica educacional como ferramenta didática no intuito de proporcionar aulas mais dinâmicas e atrativas, de modo que levassem os alunos a construir conceitos por meio da experimentação, ao invés de obter instantaneamente conceitos e definições prontas e acabadas de forma que não atribuísse nenhum significado prático.

Foi utilizado o kit Oeco Teck da Fischertechnik, que é de origem alemã, da empresa Fischer, a qual é uma empresa industrial que opera em todo o mundo em diversas áreas, a exemplo de brinquedos de construção educacional, onde podemos destacar a linha fischertechnik que se assemelha ao Lego, envolvendo mecânica e robótica (Figura 1).

Figura 1: kit Profi Oeco Tech



Fonte: Dados do autor

O kit Profi Oeco Tech, possibilita a construção de modelos, que possibilitem a exploração de energias renováveis; água, vento e sol; tendo como finalidade transformá-los em movimento e eletricidade para acionar os modelos propostos. De acordo com as informações obtidas no material didático para o aluno, há um total de 320 peças, de diversos modelos e cores e mais variadas funções, contendo: rodas e engrenagens, motor e Led de tensão 2V, conectores, fios, Capacitor cuja tensão máxima é 2,3 V, placa fotovoltaica, entre outras.

O kit permite explorar 10 modelos, de modo que seja montado um projeto por vez, não sendo possível montar mais de um modelo com as peças disponíveis. Os 10 modelos são: Serraria e Turbina hídrica, moinho de vento e Turbina eólica, ventilador, roda gigante, helicóptero, ciclista, veículo solar, posto de abastecimento solar.

Acompanha ainda o kit, um material didático, dividido em duas partes, na primeira há um manual de montagem, contendo orientações passo a passo da construção de alguns modelos, e na segunda parte um caderno com práticas didáticas com o intuito de orientar professores e alunos no que se refere ao seu uso.

As atividades foram desenvolvidas segundo o cronograma apresentado no Quadro 1:

Quadro 1 – Cronograma de atividades da pesquisa

Etapas	Período	Ação	Estratégia
1 ^a	Maio – 2017	Formação dos Monitores	<p>1º Encontro</p> <p>Seleção dos 10 alunos monitores; Apresentação do kit de robótica Profi Oeco Tech e das instruções básicas; Formação dos grupos; Iniciação da construção dos modelos.</p> <p>2º Encontro</p> <p>Continuação da construção dos modelos e testes de funcionamento.</p>
2 ^a	Junho – 2017	Construção e reconstrução dos Modelos	<p>1º Encontro</p> <p>Divisão da turma em 5 ou 6 grupos, de modo que em cada um tivesse pelo menos 1 monitor; Distribuição dos kits de robótica; Apresentação das instruções básicas; Iniciar a montagem dos modelos.</p>

			<p>2º Encontro</p> <p>Continuação da construção dos modelos e testes de funcionamento;</p> <p>Levantamento de questionamentos durante os testes sobre o funcionamento dos modelos.</p>
3ª	Junho – 2017	Apresentação do conteúdo formalmente	Ministração de aula conceitual, relacionando a física presente nos modelos com as definições e conceitos propriamente ditos.

Fonte: Dados do autor

O público alvo da proposta foram 34 estudantes do 1º ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Presidente João Pessoa, localizada na cidade de Umbuzeiro-PB. Foram necessárias para o desenvolvimento da proposta didática, dez aulas divididas em três etapas, tendo 45 minutos cada aula, totalizando 450 minutos-aula. A pesquisa foi desenvolvida em três etapas:

1ª Etapa – Formação de monitores (Multiplicadores)

As ações desta etapa ocorreram em dois encontros, tendo cada encontro duas aulas, totalizando 180 minutos-aula. No primeiro encontro, ainda na sala de aula foi comunicado aos alunos a ideia da proposta, em seguida foram selecionados de forma aleatória 10 dentre os 34 alunos da turma, estes foram encaminhados para a biblioteca junto ao professor, e os demais permaneceram na sala de aula, onde foi proposto como atividade que realizassem a leitura de um texto do livro didático sobre Energia.

Na biblioteca, foi apresentado o kit de robótica *Profi Oeco Tech*, onde foram expostas, peças, engrenagens, LED, placa solar, entre outras e o manual de instruções. Foi proposto então que manuseassem as peças e as observassem, de modo que se familiarizassem, ressaltando que haviam padrões para encaixes, e após a análise do manual, foi mostrado que para cada modelo havia um passo a passo a ser seguido para construí-lo, e que, portanto, para cada passo fazia-se necessário um conjunto de peças indicadas pelo manual, conforme Figura 1.

Figura 1 - foto da etapa 1 da pesquisa



Fonte: Dados do autor

2ª Etapa – Construção (Montagem dos modelos): Veículo, Ciclista, Helicóptero, Ventilador e Roda Gigante movidos a Energia Solar, e uma Turbina Eólica

De forma análoga a etapa anterior, foram necessárias 4 aulas totalizando 180 minutos-aula, onde houve a participação de todos os alunos da turma. Na primeira etapa que foi destinada a formação dos monitores, a qual teve a função de preparar inicialmente uma pequena parcela da turma para que posteriormente pudessem auxiliar junto ao professor os demais alunos, dado que a turma era relativamente numerosa, considerando ainda que a escola não dispunha de pessoal para auxiliar o professor em determinadas atividades.

Foram separados previamente dentre a disponibilidade do material 6 kits *Profí Oeco Tech*, os quais foram distribuídos em grupos de alunos de 4 a 5 integrantes. Esses grupos tiveram auxílio dos monitores e supervisão e intervenção do professor pesquisador.

Devidamente formados os grupos e munidos dos kits, os alunos iniciaram analisando o manual no intuito de identificar os modelos que atendessem a proposta e posteriormente o reconhecimento das peças, tendo cada grupo escolhido o seu modelo, iniciaram a separação das peças para seguir o passo a passo na construção de cada protótipo.

Os alunos foram convidados a se direcionarem para o pátio da escola, área ampla de boa iluminação natural e bastante ventilada, cujo propósito foi verificar o funcionamento dos modelos desenvolvidos por eles, conforme Figura 2.

Figura 2 - foto da etapa 2 da pesquisa



Fonte: Dados do autor

3ª Etapa – Organização do Conhecimento

Esta etapa foi realizada em duas aulas, totalizando 90 minutos. Nesse momento foram ministradas aulas expositivas e dialogadas, englobando os conceitos físicos relacionados a temática de Energia, os quais foram explorados nas etapas anteriores, nas atividades envolvendo a robótica. Neste contexto, foi tratado as fontes primarias de energia renováveis e não renováveis, energias solar e eólica, bem como as transformações dessas energias renováveis em energia elétrica.

Figura 3 - foto da etapa 3 da pesquisa



Fonte: Dados do autor

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após as etapas descritas, evidenciando a aplicação da proposta didática, fizemos algumas observações. Analisando a etapa 1, foi possível observar a importância que os monitores tiveram, uma vez que, os mesmos puderam ajudar o professor pesquisador no desenvolvimento da proposta, como também, desenvolverem anteriormente aos outros alunos da sala, os modelos robóticos, fazendo uma reflexão dos possíveis problemas e questionamentos que poderiam surgir.

Ao analisarmos a etapa 2, durante a realização da proposta, foi possível observar a satisfação dos alunos, bem como a curiosidade e a motivação por verem os modelos cuja fonte de alimentação era a energia solar funcionando. Nesse momento, foram questionados quanto ao que ocorria com a energia, onde houve um discurso construtivo e bastante ampla, ocorrendo a compreensão quanto a fonte de energia utilizada, a conversão de energia solar e eólica em energia elétrica, assim como o benefício por serem fontes renováveis de energia.

Nesse momento da etapa 2, um dos alunos ainda aproveitou e observou que poderia ser calculada a velocidade média do veículo ao se deslocar utilizando a energia solar. A turbina eólica por sua vez causou inquietamento por não ter funcionado de início, foram então questionados a pensarem no que poderia estar acontecendo e qual seria a solução para o problema.

Logo após esse questionamento, responderão que o problema estava na “falta de vento”, e que a baixa intensidade do vento no momento não era o suficiente para fazer girar as hélices, como solução propomos que soprassem, também sem sucesso, até que foi proposto por uma aluna utilizar um ventilador para simular o vento numa intensidade razoável, onde constataram que a turbina eólica funcionava.

A atividade de construção dos modelos ocorreu, quase que sem problemas, tendo ocorrido apenas alguns casos em que num determinado passo uma certa peça foi encaixada de forma errada e conseqüentemente atrapalhando os passos seguintes, passando por despercebido pelos monitores, mas contornados e corrigidos pelo professor, fazendo-os analisar, bem como compreender aonde estava o erro.

Para dar fechamento a segunda etapa, os alunos foram convidados a testarem os modelos, onde os testes ocorreram na própria biblioteca, isto devido à presença de raios solares incidentes na mesma, devido às frestas e janelas para ventilação e iluminação. A medida que os testes ocorriam, os alunos ficavam encantados com o que viam, e também “faziam descobertas”, como exemplo, para os modelos que utilizavam energia solar, os alunos observaram que, à medida

que a iluminação solar era mais intensa sobre a placa solar o modelo funcionava com uma intensidade maior também.

Dentro deste contexto e evidenciado nas ações realizadas nas etapas 1 e 2, podemos citar Ortolan (2003), quando comenta a importância da robótica educacional, uma vez que a mesma permite a interação, na qual o aluno ao ter contato com as simulações e/ou os processos de modelagem das situações problemas, possam encontrar relações com seu cotidiano, estimulando-os a além de construir o modelo, analisá-lo e buscar respostas para possíveis questionamentos. Papert (1980), também argumenta que a construção do conhecimento se dá de forma mais atrativa, bem como facilita a aprendizagem, sendo mediada por meio da robótica educacional.

A etapa 3, de caráter informativa e conceitual, trouxe para os alunos a aproximação da teoria com a prática, a qual teve como intuito, a sistematização e compreensão não só do conteúdo físico tratado, mas também de um momento de reflexão por parte dos alunos. Nesse momento, eles também foram convidados a refletirem sobre como podemos ampliar a visão quanto a utilização das diversas fontes de energia, e possíveis soluções, a curto, médio e longo prazo, para a preservação do meio ambiente.

Nesta etapa final, os alunos ficaram atentos às informações, interagindo de forma construtiva, questionando e tirando dúvidas, uma vez que a aplicação desta proposta serviu para ampliar o conhecimento dos alunos, experimentando novas possibilidades de aprendizado, de modo que não aproveitassem apenas o lúdico, mas que refletissem e atribuíssem significado físico a cada etapa vivenciada, desenvolvendo o senso crítico, levando-os também a pensar na questão ambiental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o desenvolvimento da proposta didática aqui apresentada, foi possível refletirmos a importância da utilização de temas relevantes com a utilização da robótica educacional, uma vez que, os conceitos científicos através das experiências vivenciadas por estes estudantes, trouxe a possibilidade de uma forma alternativa, bem como construtiva da aprendizagem física.

Salientamos também, a importância do professor orientador, em todas as ações, uma vez que, a presença do mesmo foi fundamental para o desenvolvimento da proposta. Outro ponto importante foi o planejamento, uma vez que toda e qualquer atividade didática, antes de ser concretizada, deve ser bem planejada e estruturada, para que não se tornem atividades

meramente lúdicas, mas que os alunos consigam atribuir significados físicos durante as aplicações.

Embora não tenha havido uma avaliação da aprendizagem, foi possível observar a participação, motivação, curiosidade e empenho dos alunos na realização de todos os processos das etapas da proposta didática com o recurso da robótica, favorecendo a mediação do aprendizado por meio do uso de novas técnicas, e de diferentes ferramentas e linguagens, e, nesse sentido, o papel do professor é de fundamental importância, frente a constante inovação tecnológica que estamos vivenciado, no intuito de motivar e desenvolver no aluno a criticidade e a autonomia no uso da tecnologia, respeitando a natureza, e gerando uma consciência ambiental.

REFERÊNCIAS

ASIMOV, Isaac. **Eu, Robô**. 2ª Edição em português. Tradução de Luiz Horácio da Matta, 1969. Obra digitalizada disponível em: http://www.kbook.com.br/livraria/wp-content/files_mf/eurobo.pdf. Acesso em: 18/08/2018.

_____. **O homem bicentenário**. 1. ed. Tradução de Milton Persson. Porto Alegre: L&PM Editores, 1997.

AZEVEDO, S.; AGLAÉ, A.; PITTA, R. (2010) **Minicurso: Introdução a Robótica Educacional**. In 62ª Reunião Anual da SBPC. Disponível em: <http://www.sbpcnet.org.br/livro/62ra/minicursos/MC%20Samuel%20Azevedo.pdf>. Acesso em: 24 out. 2018.

CHITOLINA, R.F.; SCHEID, N.M.J. A robótica educacional e as tecnologias da informação e comunicação na construção de conhecimentos substantivos em ciências naturais. **Ciência e Natura Revista do Centro de Ciências Naturais e Exatas – UFSM**, v.37 n.2, p. 283 – 289, 2015.

FORNAZA, R.; WEBBER, C. G. (2014) Robótica Educacional Aplicada à Aprendizagem em Física. **RENOTE**, Vol. 12, No. 1, julho.

FORNAZA, R., WEBBER, C. G. Robótica Educacional Aplicada À Aprendizagem em Física. In: **Ciclo de Palestras Sobre Novas Tecnologias na Educação**. Porto Alegre, 2014.

FORNAZA, R.; WEBBER, C. G.; VILLAS-BOAS, V. Kits Educacionais de Robótica: opções para o Ensino de Ciências. **SCIENTIA CUM INDUSTRIA**, v. 3, n. 3, p. 142-147, 2015.

ORTOLAN, I. T. **Robótica Educacional: Uma Experiência Construtiva**. Dissertação (Mestrado) — Ciências Da Computação - UFSC, 2003. P. 34. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/85322/201832.pdf?sequence=1f>. Acesso em: nov. de 2018

PAPERT, S. **Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas**. New York: Basic Books, 1980. Disponível em: <http://worrydream.com/refs/Papert%20-%20Mindstorms%201st%20ed.pdf>. Acesso em: 22/08/2018.

PEREIRA, Liliana Lemus; MARTINS, Zildete Inácio. A identidade e a crise do profissional docente. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano, 2002.

RAMOS, Rogério de Araújo. **Dicionário didático de Língua Portuguesa**. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2011. P. 731.

RABELO, A. P. S. **Robótica educacional no ensino de física**. 2016. 67 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Física) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2016.

ARTE EM TEMPOS DE PANDEMIA: REFLEXÕES ACERCA DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM DA DANÇA EM AMBIENTE VIRTUAL

Vanessa Cristina Scaringi ¹
Maitê Marcela Voigt ²

RESUMO

Diante do atual cenário de isolamento social, a prática da dança foi remodelada. Por todo o país, escolas de dança adaptaram o ensino dessa arte com uso de ferramentas de vídeo-conferência digitais. Considerando a necessidade de revisão do processo educativo pela dança nas escolas de educação complementar, os objetivos desta pesquisa social visaram verificar a forma como discentes e docentes estão se relacionando com a dança em ambiente domiciliar bem como analisar a relação que ambos mantem com o ensino e a aprendizagem da dança de forma virtual. Tal pesquisa, configurada no formato quali-quantitativa, contou com o envolvimento voluntário e circunspecto de praticantes de dança do ventre, cigana e yoga de diferentes faixas etárias de uma escola do interior paulista, mediante a utilização de instrumentos quantitativos, buscando compreender as opiniões e sugestões emitidas pelas participantes. Os resultados mostraram a importância do envolvimento docente na adequação de materiais didáticos e na elaboração de planos de atividades diferenciados aos níveis de aprendizagem bem como a importância da disposição e atuação das discentes para o desenvolvimento de uma nova rotina de estudos para a eficácia do ensino.

Palavras-chave: ambiente virtual, arte da dança, ensino-aprendizagem, Núcleo Tendas.

INTRODUÇÃO

A dança enquanto arte é um elemento importante para a reconfiguração da vida. A dança faz parte de um processo criativo que permite ao/à praticante a reinvenção de si e do mundo que os/as cerca. É uma linguagem artística universal que propicia a comunicação por meio de sequências de movimentos corporais que narram as experiências e vivências de um indivíduo ou grupo.

A dança nos permite a transgressão e o rompimento sobre o que está posto, possibilitando mobilizações distintas. No atual contexto político-social, a arte da dança se torna antídoto para a pandemia assim como fora a arte da música para a surdez de

¹ Mestre pelo curso de Educação da Universidade Estadual Paulista - Unesp, terceiroacto@ymail.com;

² Graduada pelo curso de Publicidade e Propaganda do Instituto Superior de Ciências Aplicadas - ISCA, nucleotendas@gmail.com.

Beethoven ou a arte da escrita intimista que auxiliou Anne Frank em seu refúgio e mais tarde se transformou em base para peças teatrais, provocando sentidos outros e novas experiências. Essa nova realidade instaurou uma nova barbárie chamada por Benjamin (1987) de “pobreza de experiência” que nos sujeita a construir com pouco.

Benjamin (1987) apontou o conceito de “pobreza de experiência”, referindo-se ao momento pós-guerra, porém demasiadamente contemporâneo em relação ao contexto pandêmico. A experiência da guerra influenciou fortemente caminhos traçados por entre as artes a partir da década de 1920, demarcando uma ruptura na produção artística coletiva e nos processos de criatividade dos sujeitos da mesma forma que vem causando a pandemia da Covid-19 (OPAS, 2020).

Trilhando por esta direção, quando se perde a experiência, pode-se (re)construí-la por diferentes processos, inclusive pela arte que “cria condições de possibilidade: torna possível inventar o possível” (CERTEAU, 1998, p. 214) porque é única, original e singular. Destarte, com a perda da experiência surgem outras formas de experiências.

Diante do atual cenário, a prática da dança foi remodelada. Por todo o país, escolas de dança adaptaram o ensino dessa arte com uso de ferramentas de vídeo-conferência digitais. Dessa forma, à vista de sua transversalidade, a arte da dança coabita na tecnologia e ambas se complementam. Com uso da tecnologia em prol da difusão da arte da dança, o atual momento de isolamento se tornou propício para novas aprendizagens dado às conexões, diminuindo a distância entre os/as envolvidos/as. É o reinventar-se por entre/na arte. Trata-se da condição de se colocar frente a novos obstáculos que têm provocado novas formas de (re)invenção da nossa própria história em nosso cotidiano ao que Certeau (1998) chama de “artes de fazer, astúcias sutis, táticas de resistência”, considerando cotidiano como

aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente. Todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou de viver nesta ou noutra condição, com esta fadiga, com este desejo (CERTEAU, 1998, p. 31).

Assim, a arte da dança se transforma em tática de guerra para nossas fragilidades cotidianas e nos leva a outro mundo, assentindo novas possibilidades de sobrevivência. Em meio às condições de fadiga e desejo, o/a praticante da dança opta pelo desejo: desejo de se fazer ouvir numa realidade impactante.

A dança combate todos os tipos de pobreza de experiência porque traz possibilidades outras para o desenvolvimento humano. “A dança como arte que

acompanha a evolução humana desde os primórdios, traz a expressão de uma cultura histórica que se supera na medida em que inclui a criação e que se mantém e se atualiza” (SCARINGI, 2011, p. 13).

Na sociedade atual, a dança tem sido utilizada em seus mais diversos estilos. Santana (2006, pp. 32-33) aborda o uso da dança sob a mediação tecnológica e traz um novo conceito para a relação do corpo com o ambiente virtual, demonstrando que “corpos são mídias comunicacionais em constante troca com o ambiente”. Essa relação “consolida a presença do computador no cotidiano e, portanto, modifica o corpo que lida com ele ao longo do tempo desse convívio”.

Os/as praticantes de dança estimulam o corpo à experiência com grande expressividade de ideias e sentimentos seja presencialmente ou virtualmente. Isso se dá ao fato das riquíssimas características da dança desde terapêuticas à educativas. A dança contribui para um grande avanço na psicomotricidade do/a praticante: melhora a postura corporal, prevenindo lesões; fortalece a orientação espaço-temporal; contribui para a manutenção da memória e do raciocínio lógico; ameniza situações de ansiedade e estresse por conta da produção de hormônios que dão sensação de prazer; permite o contato com diferentes culturas diante das relações com os pares, tornando-a também lúdica, brincante e divertida.

Considerando a necessidade de revisão do processo educativo pela dança nas escolas de educação complementar, os objetivos desta pesquisa social visaram verificar a forma como discentes e docentes estão se relacionando com a dança em ambiente domiciliar bem como analisar a relação que ambos mantem com o ensino e a aprendizagem da dança de forma virtual.

Tal pesquisa, configurada no formato quali-quantitativa, contou com o envolvimento voluntário e circunscrito de praticantes de dança do Núcleo Tendas, da cidade de Limeira/SP, de diferentes faixas etárias, mediante a utilização de instrumentos quantitativos, buscando compreender as opiniões e sugestões emitidas pelas participantes segundo a “análise de conteúdo” (Bardin, 2011).

METODOLOGIA

O presente trabalho trouxe dados de uma pesquisa quali-quantitativa aplicada com alunas e professoras de dança do Núcleo Tendas com sede na cidade de Limeira/SP. Segundo Richardson (1985, p. 29) o método quantitativo se designou pelo “emprego da

quantificação, tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas” o que permitiu segurança na apuração dos dados devido a característica descritiva da realidade, abrindo possibilidades para generalizações. Conjuntamente ao processo de investigação fundado em técnicas específicas que diferem da linguagem criativa da arte ao que Minayo (2001, p. 27) chamou de “ciclo de pesquisa”, o método qualitativo compoz essa dinâmica, considerando as descrições mais detalhadas de experiências e ideias das participantes.

Tendo em vista as especificidades ora apresentadas, as duas abordagens serão utilizadas de forma integrada nesta pesquisa dado que “o conjunto de dados quantitativos e qualitativos não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente” (MINAYO, 2001, p. 22).

A escolha pela aplicação da pesquisa no Núcleo Tendas se deve ao fato do oferecimento regular de aulas de dança há mais de 22 anos na cidade e região. Participaram da pesquisa cerca de 40 mulheres, dentre elas alunas e professoras, na faixa etária de 10 a 68 anos de idade residentes em sua maioria na cidade de Limeira/SP, mas também em outras localidades do interior paulista: Cordeirópolis/SP, Conchal/SP, São Carlos/SP como também na capital paulista e no exterior como em Dublin e em Mullingar, na Irlanda.

Desde o início da quarentena definida a todos os municípios paulistas pelo Decreto nº 64.881 de 23 de março de 2020, as atividades artísticas do núcleo, antes presenciais às residentes no Brasil, seguiram em formato remoto com aulas pela internet como já ocorria com a oferta de aulas de dança às alunas do exterior.

Devido a adaptação social imposta a todas as alunas e as professoras, a direção do núcleo, perante apoio de uma pesquisadora, aplicou um questionário como instrumento de coleta com 13 perguntas (12 objetivas e uma discursiva) com o objetivo de verificar a forma como as alunas e as professoras da escola estão se relacionando com a dança em ambiente domiciliar bem como analisar a relação que ambas mantem com o ensino e a aprendizagem da dança de forma virtual.

O questionário foi elaborado com uso do aplicativo gratuito GoogleForms, sendo disponibilizado às participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) no intuito de “obter informações de um grande número de pessoas simultaneamente ou em um tempo relativamente curto” (RICHARDSON, 1985, p. 158). O questionário ficou a disposição para preenchimento durante seis dias após o envio do convite, considerando o final de semana, e seguiu anexado a esclarecimentos sobre todas as dúvidas oriundas à

aplicação, inclusive sobre a participação voluntária e o sigilo das identidades garantidas pelas normativas destinadas à pesquisas envolvendo seres humanos (CONEP; CNS; MS; 2020).

As questões versaram sobre a identificação das participantes (idade, local de residência), sobre a formação artística e sobre o ensino da dança a distância propostas para a discussão. As questões foram as seguintes:

1. Você reside em qual cidade/Estado?
2. Qual a sua idade?
3. Qual a modalidade (tipo) de dança que você pratica?
4. Há quanto tempo você pratica dança?
5. Há espaço adequado para a prática da dança em sua residência?
6. Você tem praticado dança com uso da internet?
7. Quantas vezes na semana tem se dedicado as atividades de dança pela internet?
8. Você sente que seu corpo continua ativo, realizando as atividades de dança pela internet?
9. O ensino e a aprendizagem da dança pela internet é nada, pouco ou muito eficaz?
10. Consegue acompanhar todos os conteúdos de dança oferecidos nas aulas pela internet?
11. Como você aprende a dança pela internet?
12. Você continuará estudando dança pela internet quando as aulas presenciais voltarem?
13. Deixe as suas sugestões para atividades com dança pela internet.

As respostas às questões foram apresentadas por meio de gráficos circulares onde cada valor representou a frequência acompanhada da porcentagem. As respostas das questões objetivas e discursiva foram tratadas conforme prevê a “análise de conteúdo” (Bardin, 2011).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo o caminho metodológico referenciado acima, a pesquisa foi realizada com alunas e professoras do Núcleo Tendas por meio de um aplicativo de gerenciamento de dados da Google, considerando o atual contexto do isolamento social. O critério de escolha do núcleo se deu pelo histórico da escola que a 22 anos oferece o ensino e a aprendizagem da dança árabe de forma pioneira na cidade e região.

O Núcleo Tendas foi fundado em meados de 1998 como Tendas do Sahara pela bailarina e coreógrafa brasileira Samra Gamal (Carmelita) a qual, com seus estudos e

aprimoramentos, trouxe ao público da cidade de Limeira/SP e região aulas especializadas em dança do ventre. A bailarina Maitê Voigt iniciou os seus estudos em dança do ventre em 2001 com Carmelita e desde 2010 dirige a escola em continuidade ao trabalho iniciado por Samra Gamal (*in memoriam*). Em 2012, foi para o Egito, aprimorando os estudos em dança do ventre através do contato com a cultura dos povos locais. No mesmo ano, apresentou-se no maior festival de dança do ventre do mundo Ahlan wa Sahlan e estudou com bailarinos/as de grande renome mundial.

Em 2014, a escola ampliou o atendimento, oferecendo também aulas de folclore árabe e passou a se chamar Núcleo de Danças Árabes Tendas do Sahara. Foi neste mesmo ano que, em meio a cursos de especialização na arte, Voigt adquiriu o selo padrão de qualidade Khan el Khalili - a maior casa de chá egípcia do Brasil, referência em dança do ventre, passando a integrar o quadro de novos talentos da casa.

Em 2015 o núcleo expandiu as suas atividades e incluiu na grade escolar aulas de dança cigana e, em 2019, aulas de yoga. Neste último ano, Voigt reformulou a marca para Núcleo Tendas e esteve novamente no Egito, com um grupo de alunas e acompanhantes, participando do Raqs, of Course – evento este de grande repercussão mundial, onde realizaram workshops em diferentes temáticas da arte da dança com bailarinos/as e coreógrafos/as egípcios/as.

Atualmente, o Núcleo Tendas é uma escola especializada no ensino de danças árabes, ciganas e yoga para todas as faixas etárias. Tem o objetivo de ensinar com metodologia apropriada a um público em sua maioria formado por mulheres oriundas da cidade de Limeira/SP e região, matriculadas em turmas de diferentes níveis de aprendizagem, considerando as classes de iniciantes às de profissionalizantes.

A estrutura física do núcleo, localizado em local de fácil acesso na cidade, inclui duas salas de aula com espelhos e equipamentos de iluminação para exames, workshop com professores/as convidados/as e/ou eventos abertos ao público, espaços para estudo com sala de leitura e vídeo-aula, camarim (vestiário), loja para venda de acessórios e *souvenirs* e espaço externo amplo, geralmente utilizado para ensaios prévios a grandes espetáculos.

O núcleo realiza anualmente dois espetáculos de grande porte: o União da Arte aberto às escolas de dança da cidade e da região que queiram divulgar seus trabalhos artísticos e o Sahara Festival – espetáculo de encerramento de ano. A escola ainda prepara as alunas e as professoras para apresentações em diversos outros eventos como jantares árabes e ciganos em restaurantes, casamentos, mostras de dança e outras festividades

organizadas pela prefeitura local e por outras da região como também para as noites de competição no Mercado Persa, atualmente considerado o maior festival de dança árabe do país. A metodologia de ensino aplicada no núcleo também forma profissionais da dança para o mercado de trabalho. Algumas das alunas formadas no núcleo são hoje professoras de dança na escola e em outras instituições de ensino da região.

Dado os cuidados na organização pedagógica do ensino e da aprendizagem da dança, primeiramente, a direção do núcleo enviou carta de apresentação e o TCLE, seguido do *link* para preenchimento do questionário, formalizando a pesquisa com um áudio explicativo em anexo às contas individuais das alunas e professoras pelo Whatsapp.

Dessa forma, demos início à coleta de dados em 05/08/2020, finalizando em 10/08/2020. Foram convidadas 56 mulheres e 40 delas deram retorno. Este fato denota que os cursos de dança voltados para o estudo da cultura árabe, cigana e indiana como dança do ventre, cigana e yoga são feminilizados. É nítida a influência do gênero feminino na composição destes estilos artísticos. Neste sentido, estes tipos de dança ainda carregam os ideais histórico-culturais da leveza, da suavidade e da feminilidade como atributos para um corpo dançante.

A primeira pergunta (1) indagou de qual localidade a aluna ou a professora realiza as aulas de dança. Pelos dados levantados, afirmamos que a maioria das alunas, um total de 31 mulheres, acompanham as aulas pela cidade de Limeira/SP, onde se encontra a sede do núcleo, quatro alunas acompanham de residências de cidades vizinhas (Conchal, Cordeirópolis e São Carlos), duas alunas na capital paulista e outras três acompanham do continente europeu (Dublin e Mullingar, na Irlanda).

Dentre a idade do público participante, elencado pela segunda pergunta (2) do questionário, apenas uma é criança com 10 anos de idade, três são adolescentes com idade entre 15-17 anos, 21 mulheres são adultas na faixa etária de 20-58 anos e apenas uma das adultas com 68 anos se enquadra na terceira idade (adultos/as acima de 60 anos). Em referência à organização da metodologia de ensino aplicada no núcleo, há oferecimento do ensino também para o público infanto-juvenil, abordados sob mediação de professoras com formação específica que integram o quadro de docentes.

Ademais, segundo a Organização Mundial da Saúde (2005, p. 22) “o envolvimento em atividades físicas adequadas, aumenta a longividade e a qualidade de vida do indivíduo”. Dessa forma, como demonstra a pesquisa, a busca pela prática da dança por mulheres adultas contribui para o avanço da idade de forma saudável. Destarte, descaracteriza o mito da idade certa para a aprendizagem da dança. Todos os indivíduos

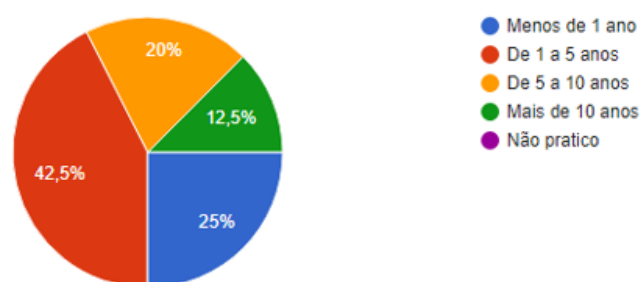
possuem habilidade cognitiva para estruturação de informações obtidas no cotidiano. Ausubel (1980) considera essa organização estrutural da cognição mediante as representações sensoriais dos sujeitos, chamando esse processo de “aprendizagem significativa”. A “aprendizagem significativa” ocorre da interação de novas informações com os conhecimentos prévios do indivíduo, desenvolvendo assim uma nova aprendizagem. Portanto, a aprendizagem acontece em todas as fases do desenvolvimento humano, da infância à senilidade.

A terceira pergunta (3) aponta a modalidade de dança da qual se dedicam professoras e alunas. São elas: 28 mulheres se dedicam apenas ao estudo da dança do ventre, três somente à dança cigana, seis a dança do ventre concomitantemente à dança cigana, uma é praticante da dança indiana bharatanatyam e improvisação livre, uma pratica yoga e danças árabes; outra, somente yoga.

Outro aspecto investigado foi o tempo de prática na dança, exposto pela quarta pergunta (4) do questionário. Por meio do gráfico abaixo, verificou-se, dentre as respostas dadas, que grande parte das mulheres, cerca de 67,5% (17 participantes equivalentes a soma de 42,5% + 25%), são iniciantes ou estão no nível básico da aprendizagem da dança. Observou-se que 20% (8 mulheres) têm de cinco a 10 anos de envolvimento com atividades de dança e apenas 12,5% (equivalente a cinco participantes) possuem mais de 10 anos de prática ou envolvimento na arte da dança. Tal característica é acompanhada com aulas extras de reforço as quais trazem temáticas que abordam as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelas alunas nas aulas regulares.

Gráfico 1. Há quanto tempo você pratica dança?

40 respostas

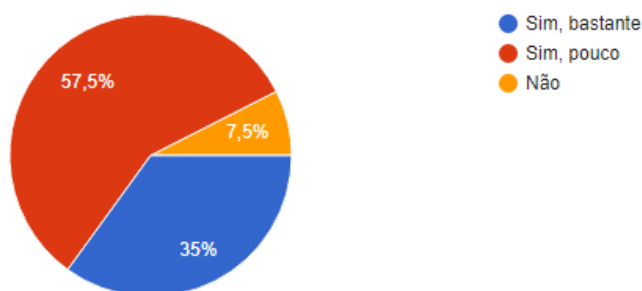


Em decorrência, foi questionado na quinta pergunta (5) se há espaço adequado para a prática da dança na residência das alunas e das professoras. A maioria das participantes, 57,5% (relativo a frequência de 23 participantes), apontam que há pouco espaço, 35% (14 participantes) sinalizam que há bastante espaço e apenas 7,5% (três participantes) confirmam que não há espaço para a prática da dança.

Logo no início do isolamento social, a direção do núcleo movimentou no grupo do Whatsapp da escola um vídeo demonstrativo com dicas para adaptação do espaço domiciliar para as aulas de dança. O gráfico 2 demonstra que a maioria das participantes conseguiu ajustar o próprio ambiente doméstico às aulas virtuais de dança.

Gráfico 2. Há espaço adequado para a prática da dança em sua residência?

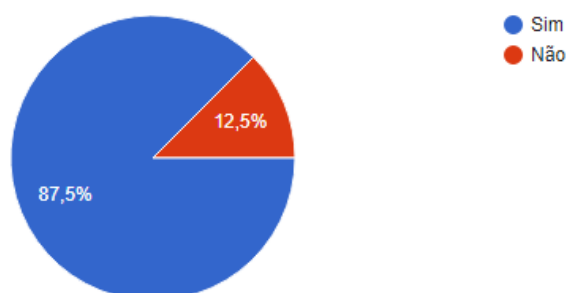
40 respostas



Em relação ao uso de ferramentas digitais como auxílio para estudos da arte da dança, apontado pela sexta pergunta (6), 87,5% (37 participantes) têm utilizado a internet para a prática da dança em ambiente domiciliar à medida que apenas 12,5% (cinco participantes) não tem feito uso da internet.

Gráfico 3. Você tem praticado dança com uso da internet?

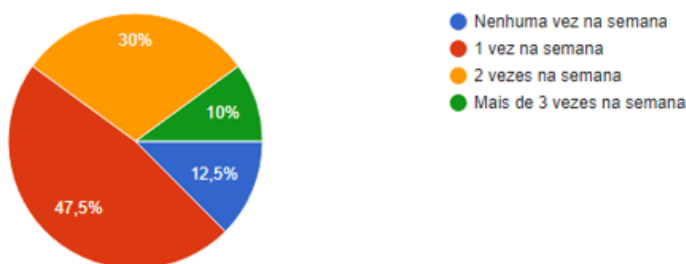
40 respostas



A mesma frequência e porcentagem de ausência nos estudos pela internet aparecerá na sétima questão (7) a qual indaga sobre a regularidade de dedicação aos estudos via internet. O fato se assemelha a quantidade de alunas que, no exercício das aulas regulares presenciais, também eram inassíduas. A inassiduidade escolar se caracteriza pela ausência dos sujeitos nas aulas e conseqüentemente prejudica a formação do hábito necessário para os estudos. A direção do núcleo controla as faltas com lista de chamada e verificação de excessos ao final de cada mês, fazendo contato particular com a aluna para devidos esclarecimentos e apoio na recuperação dos conteúdos perdidos. Permite também a reposição da aula perdida em turmas que seguem num mesmo estágio de desenvolvimento.

Gráfico 4. Quantas vezes na semana tem se dedicado às atividades de dança pela internet?

40 respostas



O gráfico 4 demonstra que a maioria 47,5% (19 participantes) se dedica ao menos uma vez na semana aos estudos de dança, 30% (12 participantes) estudam duas vezes na semana e 10% (quatro) se dedicam mais de três vezes na semana para estudos da dança.

O núcleo oferece ao menos uma aula semanal com duração de 1h30 minutos (dependendo do contrato estabelecido na matrícula); oferta aulas de reforço para as ingressantes e auxílio profissional diário por meio de grupos de Whatsapp, subdivididos por turmas iniciante, intermediário, avançado, profissionalizante e particulares; realiza avaliação formativa e contínua do ensino e da aprendizagem; mantém pastas de armazenamento de conteúdo das aulas pelo Google Drive seja apostilas, músicas, vídeos, fotografias.

Dentre as ferramentas há também uma página do núcleo no Facebook com jogos de curiosidade *Você Sabia?* e a edição *Terças de Ouro* os quais trazem um apanhado teórico sobre história de dança e biografias de bailarinas/os famosos/as bem como um *site* no qual há também artigos científicos comentados por pesquisadores/as convidados/as.

Há ainda um projeto intitulado *Desafio Tendões* o qual promove semanalmente um estudo coletivo com um tema (dado por uma professora ou por uma aluna) para a prática da dança de forma lúdica e divertida o qual é avaliado pela professora que propõe a atividade, oferecendo dicas para a construção da coreografia, correção de movimentos, reflexão acerca da musicalidade, figurinos e espaço cênico. Quando atingem determinado nível de estudo, as alunas ainda passam por banca avaliadora onde apresentam solos coreográficos para verificação do desenvolvimento com professores/as convidados/as.

A didática aplicada pelo núcleo possibilita a interação e a socialização das alunas com seus pares e com alunas e professoras de outras turmas, propicia que as alunas compartilhem as suas descobertas e percursos individuais com seus diferentes trabalhos divulgados. Isso garante significado real à aprendizagem. São muitos os materiais e formas de estudo disponibilizados pela direção do núcleo como incentivo à rotina de

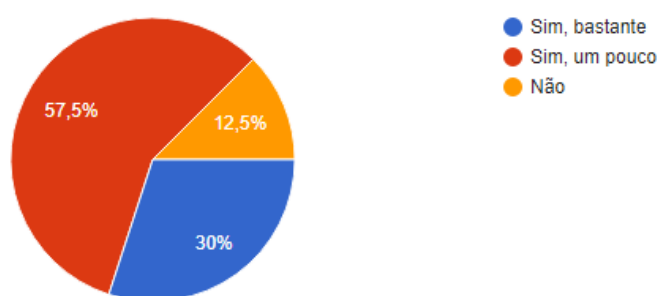
estudos das alunas e das professoras. O uso de diferentes recursos didáticos para o ensino da dança facilita o processo de aprendizagem e promove a “aprendizagem significativa” (AUSUBEL, 1980) em razão da expansão dos conhecimentos prévios no contato com novos materiais e conteúdos.

Contudo, tal qual a importância do envolvimento docente na proposição de atividades motivadoras para que a “aprendizagem significativa” (AUSUBEL, 1980) aconteça, é indispensável a pré-disposição das alunas nos estudos.

A oitava questão (8) apresentada pelo gráfico 5 procurou saber se as participantes sentem que o corpo delas continua ativo com aulas de dança pela internet e mais uma vez somente a minoria 12,5% (cinco participantes) afirma que não está com o corpo ativo contrapondo a maioria com 57,5% (23 participantes) que sente o corpo um pouco ativo e outras 30% (12 participantes) que afirmam o corpo bastante ativo.

A aprendizagem é um processo influenciado pela cognitividade bem como pela psicomotricidade e afetividade. Considerando esses aspectos, a dança propicia o armazenamento mental de informações, a satisfação e o prazer da realização das atividades às respostas neuro-musculares advindas com o treinamento. Portanto, a dança garante um corpo ativo a quem mantém determinada rotina de estudos, pois integra todas essas características da aprendizagem, considerando todos os aspectos da formação humana.

Gráfico 5. Você sente que seu corpo continua ativo, realizando as atividades de dança pela internet?
40 respostas



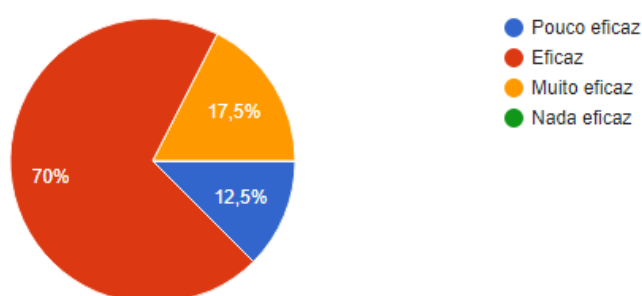
A nona questão (9) abordou a eficácia do ensino e da aprendizagem da dança pela internet. Das 40 respostas recebidas, 17,5% (sete participantes) dizem que é muito eficaz, 70% (28 participantes) registram que é eficaz e os mesmos 12,5% (equivalente a cinco participantes inassíduas) confirmam que é pouco eficaz.

No passado, a única opção para o ensino era o contato presencial. Com o passar do tempo, novas formas surgiram como a *e-learning* (aprendizagem a distância),

correspondendo a uma nova abordagem de ensino que se assenta no ambiente virtual com uso de metodologia ativa, bastante eficaz na educação a distância, aplicada no núcleo desde o oferecimento das aulas em caráter presencial, a qual visa maior participação das alunas no processo educativo mediante a exposição dialogada com debates e discussões em sala de aula, dinâmicas para reflexão dos próprios erros e acertos, pesquisas individuais e em grupos, simulações de situações vividas ou não pelas discentes e docentes do núcleo, jogos para a promoção de diversas habilidades, oportunizando maior comprometimento discente com a própria aprendizagem.

Gráfico 6. O ensino e a aprendizagem da dança pela internet é?

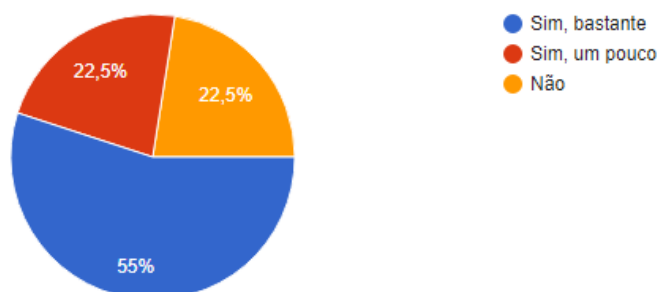
40 respostas



Consequentemente, as participantes foram interrogadas na décima questão (10) se conseguem acompanhar todos os conteúdos de dança pela internet e o gráfico 7 sinalizou que 55% (22 participantes) acompanham bastante, 22,5% (nove participantes) acompanham um pouco e 22,5% (outras nove participantes) não acompanham todos os conteúdos pela internet. As justificativas das alunas para esse item se encontram descritas nas categorias temáticas abordadas logo abaixo o gráfico 9 desta pesquisa.

Gráfico 7. Consegue acompanhar todos os conteúdos de dança oferecidos nas aulas pela internet?

40 respostas



Surpreendentemente, uma das alunas que se identifica com bastante facilidade para acompanhar conteúdos da dança via virtual é adulta, acima de 50 anos, o que desmascara o conceito sociológico de que somente os/as jovens da geração Z (nascidos/as a partir da

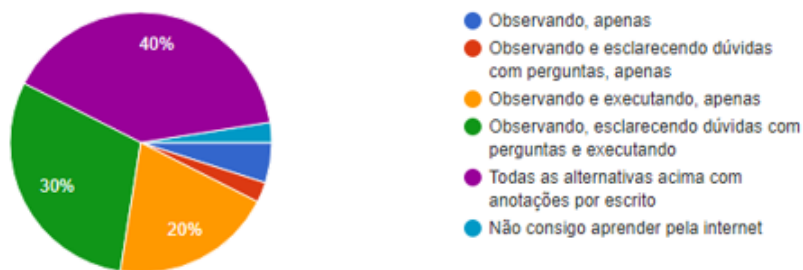
década de 1990) são naturalmente pré-dispostos/as à aquisição de conhecimento pela internet.

A décima primeira questão (11) abordou as estratégias de aprendizagem utilizadas pelas alunas e professoras nos estudos de dança pela internet. As colocações das participantes demonstram a diversidade de experiências do grupo.

As alunas aprendem de diferentes maneiras, utilizando-se de estratégias didáticas distintas. No que concerne ao ensino da arte da dança, tanto as aulas teóricas quanto as aulas práticas inferem consideravelmente na aprendizagem das alunas, contudo as atividades práticas se sobressaem à teoria, notadamente esta última utilizada pelas alunas e pelas professoras como complemento para aquisição do conhecimento.

Gráfico 8. Como você aprende a dança pela internet?

40 respostas



O gráfico 8 apresenta os tipos de estratégia de aprendizagem utilizados pelas alunas e pelas professoras do núcleo, sendo que:

-2,5% (uma participante) não consegue aprender pela internet (porcentagem/frequência relativa a fatia azul clara do gráfico);

-2,5% (uma participante) aprende enquanto observa e esclarece dúvidas com perguntas, apenas (porcentagem/frequência relativa a fatia vermelha do gráfico);

-5% (duas participantes) aprendem apenas por observação (porcentagem/frequência relativa a fatia azul escura do gráfico);

-20% (oito participantes) aprendem observando e executando, apenas;

-30% (12 participantes) aprendem observando, esclarecendo dúvidas com perguntas e executando;

-40% (16 participantes) aprendem se utilizando de todas as estratégias aqui descritas, ou seja, observando, questionando, executando e ainda registrando as informações adquiridas em aula com anotações por escrito.

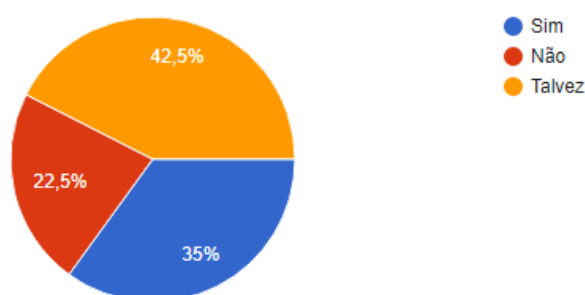
Do ponto de vista ausebeliano, a organização do ensino, levando em conta os fatores cognitivos das alunas, influencia na assimilação e retenção da aprendizagem. Logo, as

diversas formas de estruturar a cognição para a aprendizagem, apontadas pelas alunas, indicam que a configuração educativa da escola, mediante a aplicação da metodologia ativa, permite a interação entre os pares com atividades propostas pelas professoras do núcleo, considerando as diferentes maneiras de pensar e agir das alunas, partindo da relação dialógica do ensino entre teoria e prática para que a aprendizagem faça sentido.

A penúltima questão, a décima segunda (12) do questionário, investigou se a participante continuará estudando dança pela internet quando as atividades presenciais forem liberadas para as escolas. Das quarenta participantes, 22,5% (nove participantes) comentam que não utilizarão a internet para aulas de dança, 35% (14 participantes) dizem que irão utilizar a internet para apoiarem os seus estudos e 42,5% (17 participantes) sentem-se na dúvida se utilizarão ou não a internet para o estudo da dança.

Gráfico 9. Você continuará estudando dança pela internet quando as aulas presenciais voltarem?

40 respostas



A última questão do questionário, a décima terceira (13), a única com pergunta aberta, possibilitou uma investigação qualitativa, abordando as expectativas das alunas e das professoras quanto ao oferecimento do ensino da dança pela internet com propostas e sugestões para a escola. As respostas foram subdivididas em categorias temáticas (Bardin, 2011), pautando-se pela similaridade.

Categoria 1. Justificativa à falta de hábito para a rotina individual de estudos via internet

- A aula é eficaz via internet, mas eu não consigo participar por trabalhar à noite.
- Não sou nada virtual, então, para mim, é difícil sugestões. Sou totalmente aulas presenciais: ouvir e ver ao vivo professoras e alunas, amigas, sentir cheiros, dar risadas, o cafezinho, a balinha, os papos extra aulas... amo!
- Eu tenho mais dificuldade mesmo quanto ao espaço e iluminação, minhas aulas acontecem à noite. De dia tenho o quintal e iluminação natural, mas nem todas da turma conseguem fazer nesse horário. Acho que seria legal umas dicas de como melhorar a parte de tecnologia; se é melhor usar notebook, celular, se coloco iluminação, como otimizar o espaço, já que é pequeno.
- Tenho pouco espaço, tento me locomover como posso, sinto falta das coreografias.
- Prefiro presencial, mas uso a internet sempre que tenho vontade.

Categoria 2. Sugestões para o ensino

- Mais práticas e mais feedbacks.
- Aula de movimento com braços.
- Apesar de saber da importância, não gosto de aulas teóricas. Sinto falta de manter o corpo em movimento, de executar os exercícios, de fazer sequência e coreografia.
- Acredito que seria legal fazer uma aula invertida. Cada aluna cria uma sequência numa determinada música para as amigas e professora executarem.
- Rever passos básicos ao início de cada aula para forçar a mente e o corpo a lembrar.
- Dança com coreografia para treinarmos. Mas a professora tem deixado nas aulas desafios... pesquisa. Nossa! Ela deixa muito conteúdo. Não tenho nem sugestões.
- Acredito que o caminho seja manter o planejamento do conteúdo como se fosse presencial mesmo, em se tratando dos assuntos, e talvez até trazer um pouco mais de conteúdo teórico neste momento em que a gente consegue ter mais estrutura para anotações (mesa, etc).
- No caso de estudar sequências, já que o *delay* da Internet às vezes não favorece a fluidez dos movimentos, quem sabe se elas fossem passadas com instruções escritas mesmo, como exercício pós-aula, e propor que nós entreguemos por vídeo gravado.
- Cuidado com a sonoridade.
- Mais dança do ventre e de salão.

Categoria 3. Propostas de materiais para aprendizagem

- Sugiro maior investimento em equipamentos de vídeo e áudio para tornar as imagens/movimentos mais visíveis e as instruções mais claras.
- Material de apoio (desenhos, textos), dinâmicas para trabalhar consciência corporal e expressividade, aulas diferentes para manter o interesse, ou seja, tudo o que o núcleo já vem fazendo!
- Fazer uso de ferramentas de *whiteboard* que permitam desenhar ou escrever em tela compartilhada quando há a necessidade de uma abordagem mais visual dos movimentos. Como estão fazendo o uso do Zoom, também pode ser válido às alunas compartilharem entre si de como estão preparando o espaço para as aulas. Isso pode gerar novas ideias de como aproveitar melhor a aula também.
- Gostaria que tivesse mais material escrito para acompanhar. Como gosto de fazer anotações, acho que com o material fica mais organizado.
- Qualidade de imagem e áudio são importantes. Exercícios (sequências) para treinar são mais eficientes para mim do que movimentos soltos. Explicação com mais detalhes e desenhos ajuda a entender melhor já que a distância limita as possibilidades de entendimento.

Categoria 4. Relação professoras-alunas

- Mesmo distantes conseguimos interagir bem, seja entre alunas com lição de casa como com todo apoio da professora.
- Estou adorando as aulas e a cada dia tenho me inspirado mais para treinar o que aprendi nas aulas. Parabéns pelo trabalho!

-Sou muito grata por todo o cuidado e o carinho que as professoras colocam em suas aulas para que a gente continue próximas da dança e continuemos estudando da melhor forma dentro das possibilidades.

-Amo a professora, ela é muito linda!

-Categoria 5. Satisfação com a continuidade das aulas de dança pela internet

-Acho que estamos fazendo o melhor possível.

-Feliz com as aulas.

- Voltei para a dança há pouco e o ambiente virtual para mim não é novidade, então tenho a impressão de que consigo um bom aproveitamento das aulas. Quero muito que possamos voltar ao presencial, mas de qualquer forma, eu tenho gostado muito da experiência.

-Está tudo maravilhoso.

-Que continue assim.

-Acredito que estou aprendendo e o método está ótimo, mas ressalvo, sem dúvida, prefiro aula presencial por diversos fatores.

-Acho que está tudo ótimo.

-Para mim está excelente.

A participação da maioria das alunas e das professoras convidadas no preenchimento das respostas à décima terceira pergunta demonstra a preocupação das participantes com a construção da qualidade pedagógica das aulas oferecidas no núcleo. As opiniões e sugestões das participantes subdivididas nas categorias 2 (sugestões para o ensino) e 3 (propostas de materiais para a aprendizagem) ressaltam a importância do envolvimento docente na adequação de materiais didáticos e na elaboração de planos de atividades diferenciados aos níveis de aprendizagem bem como a disposição das alunas para o desenvolvimento de uma rotina de estudos elencada na categoria 1 (justificativa à falta de hábito para a rotina individual de estudos via internet) para a plena eficácia do ensino. Isso recai no modelo de gestão democrática, adotado pela direção do núcleo, reconhecendo a importância da participação docente e discente na construção da identidade da escola.

É plausível o destaque ao vínculo afetivo exposto pela categoria 4 (relação professor-aluno) entre professoras e alunas mesmo com uso da internet. Embora desafiador, é possível o amparo ao aluno em ambiente virtual. O estabelecimento do vínculo gera motivação, inspiração e segurança no processo de aprendizagem e essa continuidade no oferecimento das aulas via internet, que também firma o vínculo entre professora-aluna neste momento social tão delicado, segue reconfirmada pela categoria 5 (satisfação com a continuidade das aulas de dança pela internet).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os cuidados com a sistematização do ensino da dança devem ser realizados pelas escolas de educação complementar, visto a situação social atual que demanda consideravelmente adaptações didático-metodológicas para o oferecimento de uma aprendizagem significativa aos/às alunos/as.

A escolha do método de ensino não ocorre de forma neutra, passa pelas experiências e vivências dos/as envolvidos/as; por isso, deve ser problematizada e refletida a todo o momento. A prudência na seleção de conteúdos e materiais com vistas a atender a diversidade de alunos/as é um passo importante para a construção de uma escola de dança democrática voltada à participação de todos/as na construção do processo de ensino e aprendizagem.

Nesta pesquisa, em especial, percebemos o quanto houve a interação por parte das alunas e das professoras, demonstrando suas ideias e opiniões. Com isso, as competências específicas para o ensino e a aprendizagem da arte da dança mencionadas no decorrer deste trabalho são aplicadas e atingidas pelo núcleo uma vez que se faz possível o contato com aulas teóricas e práticas, o incentivo a estudos e projetos de criação individuais e coletivos que implicam no respeito e no apreço à identidade e à diversidade docente e discente bem como o uso da tecnologia como ferramenta potencializadora no processo educativo.

Concluimos este trabalho, ressaltando a importância de ressignificar os espaços de educação complementar frente a realidade social, considerando o acelerado avanço tecnológico que envolve também o trabalho realizado nas escolas de dança – ambientes educacionais que tal-qualmente implicam estruturação didática e formação continuada.

AGRADECIMENTOS

Eu sou grata a toda a história construída através da prática e ensino da dança em minha vida. Agradeço às pessoas que estiveram ao meu lado em todos os momentos, em especial a minha mãe e a minha mestra Carmelita! Agradeço a toda a equipe do núcleo que caminha junto comigo em ideais e amor pela arte que ensinamos e à Vanessa Scaringi pela condução amorosa na idealização e criação deste artigo. E por último, não menos importante, um agradecimento às nossas alunas que passaram, estão atualmente ou ainda passarão pelo núcleo e seu contato com as artes que nos dedicamos através de nossa metodologia. Carinhosamente, Maitê Voigt.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David (org.). *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. Vol. 1. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.

MAITÉ VOIGT. Tendas Núcleo de Danças, 2020. Disponível em: <<https://nucleotendas.com.br/>>. Acesso em: 03 ago. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social*. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

OMS - Organização Mundial da Saúde. *Envelhecimento ativo: uma política de saúde*. Brasília (DF), 2005.

OPAS - Organização Pan-Americana da Saúde. *Covid-19 - Estratégia de Gestão*. Brasília (DF); 2020.

RICHARDSON, Roberto Jarry (col.). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1985.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 64.881 de 23 de março de 2020. *Quarentena no Estado de São Paulo, no contexto da pandemia da COVID-19 (Novo Coronavírus)*. Disponível em: <al.sp.gov.br>. Acesso em: 03 ago. 2020.

SANTANA, Ivani. *Dança na cultura digital*. Salvador/BA: EDUFBA, 2006.

SCARINGI, Vanessa Cristina. *Deusa das noites: personagens (des)veladas*. Rio Claro, 2011. 68 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Biociências, campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista.

AS AULAS DE PRIMEIRAS LETRAS NA CAPITANIA DE SERGIPE DEL REY(XVIII-XIX)

Vera Maria dos Santos ¹

Luzianne dos Santos ²

Rafaela Fraga Vilar³

RESUMO

O objetivo desse texto é discutir a espacialização das “aulas de primeiras letras” na Capitania de Sergipe Del Rey/Província, no século XVIII e início do XIX. Para alicerçar essa análise, buscamos autores que discutem o tema como: Hilsdorf (2006), Adão (1997), Fernandes (1994), e para analisar a realidade sergipana, recorremos a autores como, Serafim Leite (1938), Souza (2005), Bezerra (1952), Férrer (1997), Cardoso (2010), Nunes (1986; 1996; 2006), Alves e Freitas (2001) Lima (2007) estes, nos deram suporte como objeto e como fonte de pesquisa. A partir dessa base teórica alinhamos, sob a luz do método indiciário de Ginzburg (1989), os retalhos espalhados pelo chão dos arquivos, para compor o tecido das aulas de primeiras letras. As aulas de primeiras letras surgiram no final do século XVIII quando ainda éramos Capitania de Sergipe Del Rey e adentraram o século XIX com vigor principalmente nas suas primeiras décadas, com promulgação da Lei de 1827. A formação baseada neste modelo tinha como meta o aprendizado do ler, do escrever, do contar e do rezar, formação essa de âmbito nacional. Com a implantação da Reforma Couto Ferraz, em 1854, extinguiu a formação baseada no modelo de primeiras letras, mudando a natureza do ensino que passou a ser denominado de primário, sendo este, dividido em dois graus (elementar e superior). Vale observar que essa implantação não suplantou de imediato o ensino baseado no modelo de primeiras letras, que continuou a vigorar por alguns anos.

Palavras-chave: Aulas de primeiras letras, Sergipe Del Rey, Formação, Ensino.

INTRODUÇÃO

O objetivo desse texto é discutir a espacialização das “aulas de primeiras letras” na Capitania de Sergipe Del Rey/Província, no século XVIII e início do XIX. Ao iniciarmos nossa pesquisa sobre as aulas de primeiras letras, recorreremos à literatura para começar a tessitura do texto e foi então, que nos deparamos com uma diversidade de terminologias que antes de qualquer julgamento parecem ter o mesmo significado, tais como: escolas de primeiras letras, aulas de ler e de escrever, instrução elementar, saberes elementares, primeiras aprendizagens, estudos menores, aulas públicas de primeiras letras.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe e Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tradentes – SE, veramstos@yahoo.com.br;

² Doutoranda em Educação pela Universidade Tiradentes – SE, luziannesantos@hotmail.com.br;

³ Mestranda em Educação pela Universidade Tiradentes – SE, rafaela_fraga@hotmail.com;

Em meio a tantas nomenclaturas, compreendemos que primeiramente deveríamos entender o significado do termo “aulas de primeiras letras” e depois, num segundo momento, discutir a espacialização dessas aulas na Capitania de Sergipe Del Rey/Província. A delimitação do marco temporal dessa pesquisa contempla o primeiro (1780) e o último registro (1841) encontrado das aulas de primeiras letras na Capitania de Sergipe Del Rey/Província, conforme foi pesquisado na historiografia sergipana.

Para analisar os sessenta anos em que vigoraram as aulas de primeiras letras na Capitania de Sergipe Del Rey/Província de Sergipe, adotamos o sentido de “era”, como entendeu Hobsbawm que não definiu períodos a partir de cronologias estabelecidas. Hobsbawm, “[...] elaborou periodizações baseadas em aspectos econômicos, culturais, sociais e políticos particularmente marcantes, a ponto de caracterizar determinados períodos da história, por ele determinados de eras” (PINHEIRO, 2002, p. 5, grifo nosso).

Para alicerçar essa análise, buscamos autores que discutem o tema como: Hilsdorf (2006), Adão (1997), Fernandes (1994), e para analisar a realidade sergipana, recorremos a autores como, Serafim Leite (1938), Souza (2005), Bezerra (1952), Férrer (1997), Cardoso (2010), Nunes (1986; 1996; 2006), Alves e Freitas (2001) Lima (2007) estes, nos deram suporte como objeto e como fonte de pesquisa. A partir dessa base teórica alinhavamos, sob a luz do método indiciário de Ginzburg (1989), os retalhos espalhados pelo chão dos arquivos, para compor o tecido das aulas de primeiras letras na Capitania de Sergipe Del Rey/Província do século XVIII ao XIX.

O SIGNIFICADO DAS “AULAS DE PRIMEIRAS LETRAS”

Não vamos nos deter a cada uma das expressões anunciadas tais como: escolas de primeiras letras, aulas de ler e de escrever, instrução elementar, primeiras aprendizagens, aulas pública de primeiras letras, estudos menores, pois foi a diversidade de terminologias utilizadas sobre o tema estudado que nos possibilitou buscar o significado das aulas de primeiras letras. Isso porque é comum na literatura aparecer as diversas denominações, que acreditamos a priori, ter um sentido equivalente. Por isso grifamos as palavras a seguir com a intenção de guiar o leitor, para demonstrar que por volta do século XVI, ou talvez antes, não existiu uma padronização para se referir aos primeiros estudos.

Carvalho para denunciar a situação do ensino em Portugal no século XVI, mencionou o aparecimento das escolas das primeiras letras:

[...] em Portugal, o rápido desenvolvimento econômico de século XVI tenha forçado as escolas das primeiras letras a sair das limitações das paredes das catedrais e dos mosteiros, e que pessoas oportunistas se tenham aproveitado da situação para alçarem a mestres sem a necessária competência (CARVALHO, 2001, p. 271, grifo nosso).

Nessa citação, a referência é sobre as escolas de primeiras letras, fora das igrejas, no século XVI. No mesmo século, outra menção importante no que tange a nomenclatura apareceu em Portugal com o processo de expansão marítima no qual primou-se pela abertura de aulas de primeiras letras e de escrita:

Em Portugal, a abertura de aulas de primeiras letras e de escrita teria se dado em épocas que coincidem com o deflagrar do processo de expansão marítima e colonial. Há documentos que sinalizam a presença de mestres de ler e escrever em alguns pontos do Reino já na primeira metade do século XV. Uma memória eborense, com data provável de 1439, registra a presença de um mestre ensinando leitura e escrita a jovens "numa das ruas de Évora". Uma das primeiras tentativas de estabelecimento de um mestre sob direção camarária aconteceu nas Cortes de Évora de 1456, onde os procuradores desta cidade requerem ao rei o pagamento de uma tença a um bacharel 'que ensina leitura, escrita e gramática aos filhos dos bons e quaisquer outros que queiram aprender' (FÉRRER, 1997, p. 28-29, grifo nosso).

Ainda no século XVI, Rogério Fernandes (1978) nos falou de instrução elementar e em relação a esse nível de ensino ele afirmou que:

[...] a instrução elementar parece ter feitos progressos em Portugal na segunda metade do século XVI. Mas já em 1406, os procuradores da cidade de Évora referiam a existência de um bacharel que ensinava gramática e a escrever aos filhos dos 'bons' e a quaisquer outros que quisessem aprender, havendo notícias de um mestre em 1439 naquela cidade. O funcionamento de escolas elementares para cada um dos sexos na Lisboa no século XVI é atestado por outros documentos. Os filhos dos burgueses abastados e dos nobres recebiam, por via de regra, instrução elementar em suas casas (FERNANDES, 1978, p. 17, grifo nosso).

Outra expressão muito comum em Portugal foi os Estudos Menores e apareceu "[...] em textos oficiais assinados por D. José I, surgiu pela segunda vez no texto do Alvará de 6 de novembro de 1772 para englobar os dois primeiros níveis de estudos"[primeiras letras e preparatórios] (FÉRRER, 1997, p. 67, grifo nosso). Continuou o autor em relação ao termo: "A primeira aplicação da expressão teve lugar

no diploma de 4 de junho de 1771 que entregou à Real Mesa Censória a direção da instrução pública. Na documentação por nós consultada, essa expressão é sempre utilizada quando se trata do ensino preparatório para os estudos universitários.” (FÉRRER, 1997, p. 67) É importante fazer essa distinção porque no dicionário de Bluteau (1712-1728) o termo Estudos Menores apareceu como Cadeiras de ler e escrever, existentes na Universidade de Coimbra. Mas é importante notar que antes de 1772, Adão (1997, p. 14, grifo nosso) fez referência a escolas menores, quando mencionou que nos Decretos XXIII sessão, de 15 de julho de 1563, no qual subentende-se a recomendação de criar escolas menores, em nível paroquial, enfatizando a necessidade de uma formação para a juventude. Acrescentou Adão (1997) que:

[...] em Portugal, ao contrário de outros países europeus, no domínio da educação, não houve necessidade de uma luta da Igreja Católica contra a acção de um protestantismo activo. Talvez por esta razão, da parte dos bispos e outros eclesiásticos não se sentia uma vontade forte para a abertura de escolas, ainda que a função principal da igreja consistisse em ensinar a Doutrina Cristã, tarefa esta que ficaria mais facilitada numa sociedade menos ignorante. No entanto, a hierarquia eclesiástica tomava a iniciativa de abertura de algumas escolas, fornecia mestres e atraía a generosidade dos particulares para este fim. Mas, o ensino elementar não se confundia com a Igreja na medida em que outras entidades se responsabilizavam e interessavam por ele (ADÃO, 1997, p. 15, grifo nosso).

A partir do que foi exposto, entendemos que todas aquelas nomenclaturas grifadas enunciavam alternativas para nomear uma inicialização dos estudos. Acrescentamos ainda que os vocábulos:

[...] escola, cadeira, mestre, aula eram usado em sentido análogo, embora o último fosse aplicado com maior frequência em textos oficiais, quando associado ao ensino da Gramática Latina e das outras disciplinas preparatórias dos Estudos maiores ou correspondendo a um estabelecimento, como no caso da Aula do Comércio (ADÃO, 1997, p. 163).

Tais expressões foram utilizadas em Portugal até por volta de 1770. As reformas de 1772 inicialmente não atingiram as aulas de primeiras letras, talvez porque, as mesmas não estiveram nas mãos dos jesuítas, eram “[...] ministradas, como mostrou Francisco Adegildo Férrer, pelos professores particulares leigos, pelos oratorianos e membros de outras ordens religiosas e pelos professores pagos por impostos municipais, regulares ou sazonais”. (HILSDORF, 2006, p. 20). Considerando esse sentido,

Fernandes (1994, p. 166) afirmou que as escolas régias “[...] são apenas aqueles estabelecimentos cuja criação ficava-se a dever-se à iniciativa do Poder e cuja manutenção dependia exclusivamente do subsídio literário”. Convém ressaltar que com essa reforma dos Estudos Menores de 1772 e a instauração de novas práticas culturais e pedagógicas, viu-se a necessidade de padronizar a educação, pois antes da formalização dos Estudos Menores, conteúdos pertinentes às habilidades de ler e escrever eram comumente aprendidos quando as famílias ou grupos estavam envolvidos em atividades de negócio que exigiam tal aprendizado. Eram ensinamentos passados de pai para filho. Mas como se processou esse conjunto de Reforma nas Capitanias? Fonseca (2009) afirmou que,

[...] onde havia conventos e colégios de ordens religiosas - principalmente Rio de Janeiro, Pernambuco, São Paulo, Grão-Pará, Bahia — além da vacância deixada pelos jesuítas, a Diretoria-Geral dos Estudos teve que enfrentar, num primeiro momento, a presença das demais congregações que ainda mantinham aulas em suas instituições. Mesmo havendo orientações restritivas à atuação educacional dos religiosos, em diversas situações a administração dos estudos teve que aceitar a manutenção dos mestres dessas ordens, como única opção para garantir o funcionamento das aulas, tanto de primeiras letras como, e sobretudo, de gramática latina. Embora contrariado e pressionado pela falta de professores — desestimulados pelas indefinições quanto aos estatutos da carreira, aos ordenados que seriam pagos, e quanto às dificuldades para a abertura e manutenção das aulas — D. Tomás de Almeida, o Diretor-Geral dos Estudos nomeado por D. José I, reconhecia que os interessados em estudar procuravam os padres regulares, e alertava os governadores das capitanias para que fizessem o possível para atrair os mestres leigos (FONSECA, 2009, 62).

Mas, não se pode esquecer como essa proposta de reforma dos estudos menores, se efetivou na prática, na Capitania de Sergipe Del Rey? Convém sublinhar que a implantação desse novo modelo, não deve ser apartada da constatação da existência de um projeto de educação gestado pelo e para o reino português e suas Colônias. Com base nessa premissa, a reflexão aqui proposta ultrapassa o entendimento de uma educação e instrução centrada no poder do Estado e também na visão que entende a Colônia como uma unidade administrativa coesa em relação à metrópole, mas que considera a diversidade cultural das regiões que compõem a América portuguesa, à época. Ressaltamos ainda que a Capitania de Sergipe Del Rey correspondia a uma realidade particular, marcada por diferenças que impunham a necessidade de alguns ajustes, a fim de tornar possível o projeto colonizador/civilizador português. No século

XIX como as Aulas de Primeiras Letras se moldaram à realidade da Província de Sergipe?

ESPACIALIZAÇÃO DAS AULAS DE PRIMEIRAS LETRAS NA CAPITANIA DE SERGIPE DEL REY -XVIII

Somente em 1719, os franciscanos abriram a primeira aula de Gramática Latina, para a qual foi nomeado o seu primeiro mestre, o Pregador Frei Antonio de Nazareth, na cidade de Sergipe Del Rey. Destacamos que foi a partir do mencionado ano que começaram a surgir na Capitania de Sergipe Del Rey aquelas nomenclaturas anunciadas no começo desse texto: mestre de Gramática Latina e de Ler e Escrever, Aula de Primeiras letras, escolas de primeiras letras, mas é importante notar que foi no final do século que surgiu uma escola de primeiras letras e uma Cadeira de Latim, em Villanova-de-Santo-Antonio, situada à margem direita do rio São Francisco.

Para se perceber de forma mais clara a espacialização das Aulas de Primeiras Letras no século XVIII na Capitania de Sergipe Del Rey, elaboramos o quadro 1, que sistematiza os dados analisados a partir da realidade da Capitania, considerando dois momentos importantes da nossa História: expulsão dos jesuítas e ascensão de Pombal e o reinado de D. Maria I.

Quadro 1 – Espacialização das Aulas de Primeiras Letras na Capitania de Sergipe Del Rey- XVIII

Período	Ano	Indício	Mestre	Ensino	Local
-	1719	Aula de Gramática Latina	Pregador Frei Antonio de Nazareth (Franciscano)	Gramática Latina	Cidade de Sergipe Del Rey
EXPULSÃO DOS JESUÍTAS EM 1759 E ASCENSÃO DE POMBAL ATÉ 1777	1759	Aula de Gramática Latina e de Ler e Escrever	Franciscano	Gramática Latina e Ler e Escrever	Cidade de Sergipe Del Rey
	1760	Colégios de São Gonçalo e Jaboatão	-	-	-
	Depois de 1772	-	Um mestre de Ler e Escrever, José de Sousa	Ler e Escrever	-
	Por volta de 1778	Uma aula de Primeiras Letras e outra de Latim.	-	-	Villa de Santo-Antonio – de – Villanova–

DOMÍNIO DE D. MARIA I 1798					do-Rio – de – São – Francisco
	1780	Foram nomeados os primeiros professores para a cidade de São Cristóvão e para as villas de Santa Luzia e Nova Real do Rio São Francisco.	Mestres de Gramática Latina e de Primeiras Letras, pagos pelo Erário da Bahia.	Gramática Latina e Ler e Escrever	Capital de Sergipe e na villa de S. Luzia
	-	Representação enviada pelos oficiais da Câmara solicitando a criação de uma cadeira de ensino de Gramática Latina.	Padre Felix Pacheco Álvares da Silva e João Góis de Melo.	Primeiras Letras e Gramática	Villa de Santo Amaro das Brotas
	1799	-	Mestre de Ler e Escrever, Joaquim José Moreira.	Ler e Escrever	Cidade de Sergipe Del Rey
-	-	Escola de primeiras letras e uma cadeira de latim	-	-	Villanova – de-Santo-Antonio

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir da leitura e análise dos seguintes autores: Serafim Leite (1938), Souza (2005), Bezerra (1952), Férrer (1998) Nunes (1986; 1996; 2006), Alves e Freitas (2001), Silva (2011).

Com a expulsão dos jesuítas de Portugal e de suas Colônias, em 1759, a realidade educacional da vida sergipana, não se alterou, pois, somente com a expansão da indústria açucareira, o aprendizado das letras tornou-se uma necessidade. Na ocasião, viviam na Capitania de Sergipe doze franciscanos, que mantinham em São Cristóvão duas classes, “[...] em uma das quais ensinavam a Gramática Latina e na outra Ler e Escrever [...]” (NUNES, 1996, p. 264) e conforme o quadro 1.

Foi em 1760, que ocorreram os primeiros concursos para as Aulas Régias. Os registros dessas aulas, na Capitania de Sergipe Del Rey, foram encontrados em Alves e Freitas (2001)⁴, ao destacarem que, em 1678, foi criada a paróquia na Villa de Santo

⁴ O Dicionário da Província de Sergipe de autoria de Alves e Freitas (2001) é, na verdade, uma recolha dos verbetes dedicados a citada Província, no Dicionário Descritivo do Império do Brasil, de J. C. R de Milliet de Saint Adolphe de 1845.

Antonio de Villanova do Rio de São Francisco, pelo subdelegado do Arcebispo da Bahia e, somente um século depois, ou seja, no século XVIII, criou-se uma aula de Primeiras Letras e outra de Latim. Então no final do mencionado século já tínhamos o professor régio, conforme observou Nunes (1984) ao afirmar que, somente em 1780, foram nomeados os primeiros professores régios para a cidade de São Cristóvão e para a Villa de Santa Luzia e Villa Nova Real do Rio São Francisco.

Férrer (1998) também se reportou à Villa de Sergipe Del Rey, ao estudar a instrução em Portugal e no Brasil no século XVIII e ao analisar as finanças públicas e o ensino, esse pesquisador identificou um mestre de Ler e Escrever, de nome José de Sousa, cujo pagamento foi incluído no rol das despesas anuais da Real Fazenda e das Câmaras. O professor, proveniente de Portugal foi para a Capitania de Pernambuco e desta para a cidade de Sergipe Del Rey. Esse fato aconteceu depois da Reforma de 1772.

Ainda nos referindo a Férrer (1998) e a Nunes (1984), no tocante ao Brasil, especificamente, criaram-se dezessete lugares para os mestres de Ler e Escrever. Destes, dois foram para o Rio de Janeiro; quatro para a Bahia; quatro para Pernambuco e os outros sete foram distribuídos para cada uma das seguintes localidades: Mariana, São Paulo, Villa Rica, Sabará, São João Del-Rey, Pará e Maranhão. Os pesquisadores não especificaram onde foram alocados os quatro professores designados para a Bahia, mas acrescentaram que o número de mestres destinados para o Brasil não condizia às suas reais necessidades.

De acordo com Nunes (1984), em 1798, foi enviada pelos oficiais da Câmara da Villa de Santo Amaro das Brotas uma representação, solicitando a criação de uma cadeira de ensino de Primeiras Letras e outra de Gramática Latina, ao tempo em que indicava os professores Padre Felix Pacheco Álvares da Silva e João Góis de Melo para assumir as cadeiras respectivamente.

Em 1799, Nunes (1984), ao analisar o mapa das cadeiras que existiram à época e o mapa dos rendimentos dos professores demonstrou a situação das aulas de Ler e Escrever, na Capitania de Sergipe Del Rey, que era a seguinte: uma localizada em São Cristóvão e outra na Villa de Santa Luzia. Mesmo fazendo menção as duas cadeiras de Ler e Escrever, nos mapas mencionados apareceu apenas, o nome do mestre Joaquim José Moreira, sem destacar o lugar onde o mesmo foi alocado. Nos demais locais dessa Capitania, essa modalidade de ensino era inexistente.

Sabe-se que com a Reforma dos Estudos Menores (1772) o ensino tornou-se assunto de responsabilidade do Estado, que tinha em sua nova proposta, a padronização de comportamentos visando ao progresso e a civilização⁵ de toda a nação portuguesa. Ressaltamos que,

[...] as leis de novembro de 1772 que reformaram de maneira mais completa os estudos menores e criaram o subsídio literário, intensificou-se o processo de escolarização por meio da criação de maior número de aulas régias, da realização de exames para provimento das cadeiras, do estabelecimento mais nítido dos valores dos ordenados dos professores, e de algumas normas gerais de administração e controle sobre o trabalho docente (FONSECA, 2009, p. 64).

Depois do afastamento de Pombal em 1777, com a morte de D. José I, quem sucedeu o rei foi a sua filha e um dos traços essenciais da política de ensino de D. Maria I foi a expansão da rede de escolas de Ler, Escrever e Contar, através da chamada conventualização. A época mariana ficou conhecida com a designação de viradeira,

[...] a historiografia respeitante ao ensino, produzida no século XIX e primeira metade do XX, atribuiu-lhe a responsabilidade por grande retrocesso nos Estudos menores. No início deste século, Alves dos Santos afirmou que foi destruído a organização pombalina e que fora uma ‘verdadeira catástrofe para a instrução do povo’; para ele, ‘a vitória do obscurantismo não podia ser mais rápida, nem mais completa’. Contudo, na realidade, no ensino elementar a ação foi positiva, tendo sido aproveitado o que fora promulgado e prosseguido o crescimento da rede escolar, podendo neste domínio ser aplicada a noção dada por Caetano Beirão quanto ao termo *viradeira*: reação contra o que estava certo, mas em que as perseguições se reduziram ao indispensável, as reparações se estenderam ao que se pôde e se tratou de aproveitando o que de útil antes feito, conjugar o tradicional, que havia sido ofendido, com as inovações de uma época progressiva (ADÃO, 1997, p. 75, grifo nosso).

No entanto, as aulas régias de primeiras letras ou instrução elementar na Capitania de Sergipe Del Rey, no período Mariano (1777 a 1792) sofreram um acréscimo em seu número de escolas, conforme demonstrou a historiografia analisada. De acordo com Fernandes (1994) quatro anos depois de extinguir a Real Mesa Censória, em 1787, D. Maria I dá um primeiro passo no sentido de atribuir à

⁵“O processo de civilização consiste, antes de mais, na interiorização individual das proibições que, anteriormente, eram impostas do exterior, numa transformação da economia psíquica que fortalece os mecanismos de autocontrole exercido sobre as pulsões e emoções e que faz passar do condicionamento social [*Gesellschaftliche*] ao autocondicionamento [*Selbstzwang*]” (CHARTIER, 1990, p. 110).

Universidade de Coimbra, uma função reguladora dos Estudos Menores em geral, tal efetivação só aconteceu depois de cinco anos, em 1792.

As aulas de primeiras letras invadiram o século XIX e na Província de Sergipe essa nomenclatura foi encontrada até 1841, pelo menos é o que indica os registros encontrados na historiografia, mas é importante verificar que a pesquisadora Cardoso (1999, p. 107) as aulas régias predominaram entre 1759 a 1822, depois dessa era, passou a ter uma nova denominação, aula pública de primeiras letras ou escola nacional.

Destacamos que a formação baseada no modelo das escolas de primeiras letras, embasada pela Lei de 15 de outubro de 1827, tinha como meta a ser alcançada o aprendizado do ler, do escrever, do contar e do rezar, formação essa de âmbito nacional, que ainda nesse momento priorizou o ensino de:

[...] as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional, os princípios de moral cristã e de doutrina, a religião católica apostólica romana, proporcionada à compreensão dos meninos, preferindo para o ensino da leitura a Constituição do Império e História do Brasil (PRIMITIVO MOACY, 1936, p. 189).

Esta lei, a 15 de outubro de 1827, promulgada por D. Pedro I, foi a primeira no século XIX, que regulou as escolas de Primeiras Letras. Através dessa Lei, o Imperador autorizou a criação desse tipo de escola em todas as vilas, cidades e lugares mais populosos onde elas fossem necessárias.

Antes dessa promulgação, encontramos em Sergipe, os primeiros registros dessas aulas em Laranjeiras, que era uma povoação da antiga freguesia, com esse mesmo nome, onde os primeiros moradores edificaram a igreja de São Joaquim que foi elevada a categoria de Paróquia em 1821, e por volta desse tempo se instituiu uma escola de primeiras letras para meninos. Dez anos depois desse fato, criou-se mais uma escola dessa natureza para meninas. Observamos que depois da promulgação da Lei imperial de 1827 houve um crescimento desse número de escola na Província de Sergipe, como se observa no quadro 2:

Quadro 2 – Espacialização das Aulas de Primeiras Letras na Província de Sergipe -XIX

Ano	Nome do professor	Modalidade	Localidade
1821	-	Uma escola de primeiras letras para meninos	Laranjeiras
1821	-	Uma escola de primeiras letras para meninos	Povoação de Estancia

1821	-	Uma escola de primeiras letras para meninas	Povoação de Estancia
1831	-	Uma escola de ensino mútuo	Vila de Itabaiana
1831	-	Uma escola de primeiras letras para meninos	Vila de Propiha (Urubu –de – Baixo)
1831	-	Uma escola de primeiras letras para meninas	Propiha (Urubu –de – Baixo)
1831	-	Duas escolas de primeiras letras para meninos	São Cristóvão- Capital
1831	-	Duas escolas de primeiras letras para meninas	São Cristóvão - Capital
1831	-	Uma escola de primeiras letras	Povoação Victoria
1832	-	Uma escola de primeiras letras	Vila de Moruim
1832	-	Uma escola de primeiras letras	Japarutuba
-	-	Uma escola de primeiras letras para meninos	Vila de Santo Amaro
-	-	Uma escola de primeiras letras para meninas	Vila de Santo Amaro
1833	-	Uma escola de primeiras letras para meninos	Povoação de Estancia
1833	-	Uma escola de primeiras letras para meninas	Povoação de Estancia
1834	-	Uma escola de primeiras letras	Santo Amaro de Moruim
1835	Manoel Francisco Pereira	Aula Pública de primeiras letras	Povoação de Brejo Grande
1835	Thomas Pinheiro de Souza Costa	Aulas de primeiras letras	Freguesia de São Felix de Pacatuba
1841	-	Uma escola de primeiras letras para meninos	Freguesia do Espírito Santo (Indiaroba)
TOTAL		21 aulas de primeiras letras	

Fonte: elaborado pelas autoras a partir da leitura e análise dos seguintes autores: Serafim Leite (1938), Souza (2005), Bezerra (1952), Férrer (1998) Nunes (1986; 1996; 2006), Alves e Freitas (2001), Lima (2007).

No quadro 2, identificamos nomes de professores de primeiras Letras, sendo que Manoel Francisco Pereira já se enquadrava em outra nomenclatura, como observou Cardoso (1999) que depois de 1822, a denominação é de Aula Pública de primeiras letras, fato que na Província de Sergipe só encontramos, a partir de 1835, na Povoação de Brejo Grande.

O aumento das aulas de primeiras letras nos anos de 1820 para 1830 deveu-se a expansão econômica e o desenvolvimento cultural da nossa Província, conforme ressaltou Nunes (1984, p. 43) os feitos empreendidos pelo então Presidente Manuel

Fernandes da Silveira em favor da sociedade sergipana que tentava se organizar após a instabilidade e agitações políticas e econômicas sofridas por volta de 1821.

Ainda conforme Nunes (1984, p. 43), as medidas tomadas por aquele Presidente era uma tentativa de restabelecer a Província, por meio do desenvolvimento cultural que na década de 1830 já era perceptível:

Junto ao desenvolvimento econômico que se encontrava na estrutura social, acompanhamos o interesse pela educação. Medidas como a Lei da Instrução Pública de 1827, o Ato Adicional, de 1834, O regimento Interno das Escolas, de 1858, fazia-se repercutir nos interesses do Estado em Instruir e socializar a população. Com esse intuito foram criadas Cadeiras de Primeiras Letras em diferentes localidades em Sergipe (LIMA, 2007, p. 58).

Em 1831 as escolas de Primeiras Letras surgiram em diversos locais da Província de Sergipe, a saber: na Povoação de Estância, antes dessa Lei, já existiam duas escolas de primeiras letras, uma para meninos e outra para meninas, quando o Decreto de 25 de outubro de 1831, lhe conferiu o título de vila constitucional. Em Itabaiana, muito embora a sua paróquia fora criada em 1698, o Decreto de 1831 dotou essa Vila de uma escola de ensino mútuo. Convém sublinhar que a legislação em seu artigo quarto, anunciou que as escolas de ensino mútuo deveriam ser criadas nas capitais das províncias e também nas cidades, vilas e lugares populosos, desde que houvessem condições de se estabelecerem.

Na Vila de Propiha (Urubu –de – Baixo) uma pequena igreja da invocação de Santo Antônio serviu como paróquia deste distrito que é separado da Província de Alagoas pelo rio São Francisco. Possui uma escola de primeiras letras para meninos, e uma para meninas, criadas pelo Decreto de primeiro de setembro de 1831.

Na cidade e capital da Província São Cristóvão foram criadas duas escolas de primeiras letras para meninos e duas para meninas, em 1831, totalizando quatro escolas; na Povoação Victoria ficou o registro da existência de uma escola de primeiras letras para meninos, criada pelo Decreto de primeiro de setembro de 1831.

Na Vila de Santo Amaro, a igreja foi dedicada ao nome daquele Santo, local onde se tinha duas escolas de primeiras letras, sendo uma para meninos e uma para meninas, e somente em 1834 abriu mais uma escola de primeiras letras. Em relação a esta Vila não encontramos o ano em que as escolas foram criadas, mas inferimos que foi por volta de 1831 ou 32, pelo que informou o autor sobre esta Vila: “A pouca importância d’esta villa foi ocasião para perder este titulo, imperando D. Pedro 1^o, mas

a primeira assembleia legislativa da província lh'o restituiu por lei de 1835.” (ALVES; FREITAS, 2001, p. 77) Então, pelo que entendemos, antes dessa ocorrência as escolas já existiam. Através do Decreto da assembleia geral de 7 de agosto de 1832, A Vila de Santo Amaro de “Moruim” teve uma escola de primeiras letras e em 1834 abriu a sua segunda escola.

Japarutuba teve a sua igreja dedicada a São Felix, foi elevada a categoria de Paróquia em 1818 com invocação a Nossa Senhora da Purificação e um Decreto de 1832 lhe concedeu uma escola de primeiras letras.

Em 1835, na Freguesia de São Felix de Pacatuba, Lima, (2007) informou que Thomas Pinheiro de Souza Costa abriu Aulas de primeiras letras. Em meio aos anos 30 e 40 do século XIX, surgiu conforme Lima, (2007) a Aula Pública de primeiras letras de Manoel Francisco Pereira, na Povoação de Brejo, no ano de 1835. Anos depois, na Freguesia do Espírito Santo (Indiaroba) foi criada a paróquia com o mesmo nome, em 6 de março de 1841, onde se estabeleceu uma escola de primeiras letras para meninos.

Houve uma grande concentração do crescimento das escolas de primeiras letras na Província de Sergipe nos anos de 1831 e 1832 que atingiu os seguintes locais: Vila de Itabaiana Vila de Propiha (Urubu –de – Baixo), Propiha (Urubu –de – Baixo), São Cristóvão- Capital, Povoação Victoria, Vila de Moruim. Um fato importante que identificamos na leitura e análise das fontes é a relação estabelecida entre a igreja ou paróquia e a escola de Primeiras Letras.

O termo *escola* era utilizado com o mesmo sentido de *cadeira*, ou seja, uma *Aula Régia* de Gramática Latina, ou uma *Aula* de Primeiras Letras, correspondia, cada uma, a uma cadeira específica, o que representava uma unidade escolar, uma escola. Cada aluno freqüentava as *Aulas* que quisesse, pois as mesmas não se articulavam entre si. Portanto a escola, enquanto locus privilegiado de educação, era na casa do professor, onde o espaço educativo, público, confundia-se com o espaço privado e onde o Estado não chegava com tanta facilidade (CARDOSO, p. 108, grifo nosso).

Analisando a Lei de 1827 Santos e Amorim (2012) entenderam que a mencionada Lei “[...] estipulou os ordenados dos professores que seriam entre 200\$000 (duzentos mil réis) e 500\$000 (quinhentos mil réis) anuais⁶; o método a ser utilizado, o

⁶ “Esse detalhe é interessante na medida em que possibilitou aos professores participarem da vida política. De acordo com a constituição, o voto era indireto e masculino, e os cidadãos eram divididos em

mútuo;” [...] (SANTOS; AMORIM, 2012, p. 6). Em relação ao ensino mútuo, sublinhamos o caso da Vila de Itabaiana onde foi criada uma escola dessa natureza em 1831. As autoras citadas destacaram que a Fazenda Pública assumiria os custos relacionados aos utensílios necessários às aulas e que o professor que não conhecesse esse método deveria instruir-se nas escolas das capitais à sua própria custa. Ainda nos reportando a Lei,

Também foi permitida a criação de escolas femininas nas cidades e vilas mais populosas, desde que os Presidentes dos Conselhos julgassem-nas necessárias. Para as meninas o currículo seria diferenciado, pois não seriam ensinadas noções de Geometria, mas somente seriam instruídas em Aritmética no que diz respeito às quatro operações e aprenderiam as prendas que serviam à economia doméstica, além das disciplinas acima mencionadas.

Para essas aulas seriam nomeadas mestras que, sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, mostrassem ter maior conhecimento quando dos exames feitos publicamente perante o Presidente da Província, em Conselho. Após serem nomeadas, elas receberiam os mesmos ordenados e gratificações concedidas aos mestres (SANTOS; AMORIM, 2012, p. 6).

Seguindo o entendimento da citação, tivemos a criação de cinco escolas dessa natureza, desde 1821, conforme evidencia o quadro 2, nos seguintes locais: 1821, uma escola de primeiras letras para meninas na povoação de Estancia, em 1831 uma escola de primeiras letras para meninas em Propiha (Urubu –de – Baixo), nesse mesmo ano duas escolas de primeiras letras para meninas em São Cristóvão – Capital e uma na Vila de Santo Amaro.

Essa Lei demonstrou a preocupação que as autoridades brasileiras tinham quanto à remodelação do modelo educacional que vigorava até então, tendo como meta incutir novos padrões ideológicos e culturais que dessem ao povo brasileiro uma nova identidade. Então, era preciso educar e instruir essa jovem nação, e a Lei de Instrução de 15 de outubro de 1827 foi um dos instrumentos utilizados para alcançar tal meta. O diferencial previsto na referida Lei foi o fato de ter sido garantido o direito de as meninas estudarem, pois a criação de escolas para tal gênero, desde que fosse julgada conveniente pelo Conselho e pelo próprio Presidente da Província estava garantida.

três categorias: cidadão ativo, com renda mínima de 100\$000 e que podia votar nos cidadãos eleitores; cidadão ativo eleitor, com renda mínima de 200\$000 e que escolhia deputados e senadores; e cidadão ativo elegível, com renda mínima de 400\$000 para deputados e de 800\$000 para senadores.” (VEIGA, 2007, p. 155).

A partir da promulgação do Ato Adicional de 1834, o ensino foi legalmente descentralizado, cabendo às Províncias o direito e o dever de regulamentar e promover a educação primária e secundária assim como a formação de professores. Segundo Freitas (2002) muitas Províncias, por falta de recursos, não tiveram condições de organizar rapidamente os seus sistemas de ensino. Ao receber as novas responsabilidades ditas por aquele Ato, conforme Barreto (2003) a Província de Sergipe, procurou organizar o seu ensino público de Primeiras Letras, concedendo licença por 2 anos ao professor mais habilitado, para aprender o ensino mútuo da Escola Normal da Província do Rio de Janeiro, situada em Niteroi.

O modelo de ensino de Aulas de Primeiras Letras precisava de ajustes conforme denunciou Lima, através das falas dos presidentes da Província no período de 1834 a 1858:

Os discursos dos Presidentes de Província, no período de 1834 a 1858, sobre o desenvolvimento da Instrução pública em Sergipe, quase sempre possuíam uma representação maniqueísta, no sentido de se enfatizar os melhoramentos ou os atrasos na educação da população. É o caso do Relatório do Presidente da Província de Sergipe, José Ferreira Souto, de 03 de fevereiro de 1847, no qual afirma que as necessidades das escolas de primeiras letras concretizavam-se na falta de traslados caligráficos, compêndios de gramática e ortografia, e de alguns utensílios, cuja falta, quase absoluta e geral, atrasava os discípulos. Afirmando, por exemplo, que havia a falta de compêndios e de um inspetor, o que resultava que cada mestre ensinava por diferentes compêndios, quer no que se referia a instrução, quer na parte moral e religiosa, e nem mesmo conservavam regularidade na hora de abrir e fechar suas aulas (LIMA, 2007, p. 100).

É importante chamar a atenção para o seguinte fato, na Província de Sergipe conforme o quadro 2, encontramos escolas de Primeiras Letras até o ano de 1841, no entanto convém ressaltar que o ano de 1834,

[...] assinala a extinção do sistema de ensino implantado com as Aulas Régias. Apesar de mantida a escola pública e leiga, a modificação efetivou-se com a promulgação do Ato Adicional à Constituição de 1824, que conferiu maiores poderes às províncias, passando a lhes facultar, também, a gerência do próprio sistema de ensino, deixando a cargo das oligarquias locais, o exercício ou não da educação, que aqui deve ser entendida como possibilidade de libertação do homem ou, em sentido oposto, como forma de sua dominação pelos setores políticos locais (CARDOSO, 1999, p. 108).

A implantação da Reforma Couto Ferraz, em 1854, extinguiu a formação baseada no modelo de primeiras letras, mudando a natureza do ensino que passou a ser denominado de primário, sendo este, dividido em dois graus (elementar e superior).

CONDIDERAÇÕES FINAIS

Num primeiro momento, vimos que as nomenclaturas tais como: escolas de primeiras letras, aulas de ler e de escrever, instrução elementar, saberes elementares, estudos menores, primeiras aprendizagens, não são recentes, e que todas essas nomenclaturas enunciavam alternativas de uma inicialização dos estudos. O ensino de primeiras letras existiu em Portugal, desde a expansão marítima. Acrescentamos ainda, que as expressões escola, cadeira, mestre, aula eram usadas em sentido análogo, embora a última fosse aplicada com maior frequência em textos oficiais, quando associada ao ensino da Gramática Latina e das outras disciplinas preparatórias dos Estudos maiores. Destacamos que até a Reforma de Pombal, em 1772 o Estado não tinha um papel decisivo no que tange ao domínio do ensino das primeiras letras. A igreja era quem exercia a inspeção da educação, fundamentada no papel que os mestres desempenhavam no ensino da Doutrina Cristã.

Com a Reforma de 1772, as aulas de primeiras letras e os seus mestres no século XVIII se tornaram assunto de responsabilidade do Estado e foram agentes importantes do novo projeto de nação que se implantava. Os Estudos Menores eram formados pelas aulas de ler, escrever e contar, como, aliás, ficaram mais conhecidas, e igualmente pelas aulas de humanidades, que abrangiam inicialmente as cadeiras de gramática latina, língua grega, língua hebraica, retórica e poética, mas foram adicionadas ao longo dos anos com outras cadeiras como por exemplo, filosofia moral e racional, introduzida a partir de 1772. Desse modo adequaram e padronizaram comportamentos, através do qual o progresso e a civilização de todo o reino português seria inevitável.

A era da das aulas de primeiras letras em Sergipe durou em torno de sessenta anos, começou no século XVIII em 1799 e terminou no século XIX por volta de 1841. No século XVIII, teve a seguinte espacialização: uma localizada em São Cristóvão e outra na Villa de Santa Luzia. No final do mencionado século já tínhamos o professor régio, conforme observou Nunes (1984) ao afirmar que, somente em 1780, foram nomeados os primeiros professores régios para a cidade de São Cristóvão e para a Villa de Santa Luzia e Villa Nova Real do Rio São Francisco.

As aulas de primeiras letras adentraram o século XIX, no qual tivemos a primeira lei, que regulou essas escolas, promulgada por D. Pedro I em 15 de outubro de 1827. Através dessa lei o Imperador autorizou a criação desse tipo de escola em todas as vilas, cidades e lugares mais populosos onde elas fossem necessárias. Antes dessa promulgação, em Sergipe encontramos os primeiros registros das aulas régias na povoação de Laranjeiras, onde os primeiros moradores edificaram a igreja de São Joaquim que foi elevada a categoria de Paróquia em 1821, e por volta desse tempo se instituiu uma escola de primeiras letras para meninos. E foi também antes da mencionada Lei, que se deu a independência de Sergipe, da Bahia em 08 julho de 1820, tornando-se Província de Sergipe.

Vimos que as aulas de primeiras letras surgiram no final do século XVIII quando ainda éramos Capitania de Sergipe Del Rey e adentraram o século XIX com vigor principalmente nas suas primeiras décadas, quando da promulgação da Lei de 1827. Essa Lei trouxe algumas inovações como a implantação de escolas de primeiras letras para as meninas, antes que a Lei se fizesse presente em 1821, na Povoação de Estância, item ausente na historiografia, no século anterior. Também merece destaque a escola de ensino mútuo em 1831, na Vila de Itabaiana e ainda entrou na pauta da legislação o estabelecimento do ordenado dos professores.

Ainda no século XIX, as aulas régias ou aulas de primeiras letras foram encontradas na Província de Sergipe com essa nomenclatura, até o ano de 1841, pelo menos é o que indica os registros encontrados na historiografia. Então de 1821 a 1841, ou seja, em vinte anos, surgiram 21 escolas de primeiras letras nas principais vilas, povoações e freguesias da Província de Sergipe. Houve uma grande concentração do crescimento das escolas de primeiras letras na Província de Sergipe entre os anos de 1831 e 1832 que atingiu o número de 12 escolas, nos seguintes locais: Vila de Itabaiana Vila de Propiha (Urubu –de – Baixo), Propiha (Urubu –de – Baixo), São Cristóvão-Capital, Povoação Victoria, Vila de Moruim. Um fato importante que identificamos na leitura e análise das fontes é a relação estabelecida entre a igreja ou paróquia e a escola de Primeiras Letras.

Destacamos que a formação baseada no modelo das Escolas de Primeiras Letras, embasada pela Lei de 15 de outubro de 1827, tinha como meta a ser alcançada o aprendizado do ler, do escrever, do contar e do rezar, formação essa de âmbito nacional. Com a implantação da Reforma Couto Ferraz, em 1854, extinguiu a formação baseada no modelo de primeiras letras, mudando a natureza do ensino que passou a ser

denominado de primário, sendo este, dividido em dois graus (elementar e superior). Vale observar que essa implantação não suplantou de imediato o ensino baseado no modelo de primeiras letras, que continuou a vigorar por alguns anos.

Este artigo não apresenta dados conclusivos e por isso as questões anunciadas na introdução, ainda merecem um aprofundamento, o texto problematiza o tema e evidencia o quanto esse objeto pode ser explorado por pesquisadores.

REFERÊNCIAS

ADÃO, Áurea do Carmo da Conceição. **Estado absoluto e ensino das primeiras letras: as escolas régias (1772-1794)**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.

ALVES, Francisco José; FREITAS, Itamar. (Orgs.). **Dicionário da Província de Sergipe**. São Cristóvão: UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2001.

ARAÚJO, Jorge de Souza. **Perfil do leitor colonial**. Ilhéus: UESC, 1999.

BARRETO, Luiz Antonio. “O Liceu Sergipense”. **Revista do Mestrado em Educação**. São Cristóvão: UFS/NPGED, 2003. Vol. 1, nº 5 p.69, jul./jan.

BEZERRA, Felte. **Investigações histórico-geográficas de Sergipe**. Rio de Janeiro: Organizações Simões, 1952.

BLUTEAU, Raphael. **Vocabulário portuguez & latino: aulico, anatomico, architectonico**. Coimbra: Collegio das Artes da Companhia de Jesus, 1712 - 1728. 8 v. Disponível em: <<http://www.brasiliana.usp.br/dicionario/edicao/1>>. Acesso em: 10 dez. 2019.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. **As Aulas Régias no Rio de Janeiro: do projeto à prática. 1759 – 1834**. **Revista História da Educação**. Pelotas: ASPHE/FaE/UFPel, 1999. p. 105 – 130.

CARVALHO, Rômulo de. **História do Ensino em Portugal: desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar- Caetano**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. Rio de Janeiro: JorgeZahar Editor, 1990.

FÉRRER, Francisco Adegildo. **O obscurantismo iluminado: Pombal e a Instrução em Portugal e no Brasil (século XVIII)**. Faculdade de Educação, UNESP, 1997.

FERNANDES, Rogério. **Os caminhos do ABC: sociedade portuguesa e ensino de primeiras letras**. Porto: Porto, 1994.

FONSECA, Thaís Nívia de lima. **Letras ofícios e bons costumes**: civilidade, ordem e sociabilidade na América Portuguesa. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GINZBURG, Carlo. **A micro-história e outros ensaios**. Tradução de Antonio Narino. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **O aparecimento da escola moderna**: uma história ilustrada. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HOBSBAWM, Eric. **Sobre História**: Ensaios. São Paulo: Companhia das letras, 1998.

LIMA, Gláriston dos Santos. **A Cultura Material Escolar**: desvelando a formatação da Instrução das Primeiras Letras na Província de Sergipe (1834-1858). 2007, 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2007.

MOACY, Primitivo. **A Instrução e o império** – subsídios para a História da educação no Brasil (1823-1853). 1º volume. Biblioteca Pedagógica brasileira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

NUNES, Maria Thetis. **História da educação em Sergipe**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; Aracaju: Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Sergipe: Universidade Federal de Sergipe, 1984.

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. **Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba**. São Paulo: Universidade de São Francisco, 2002 –(Coleção educação contemporânea).

SANTOS, Vera Maria dos. **As mulheres de posses**: a instrução dos órfãos menores na capitania de Sergipe Del Rey no século XVIII. Fortaleza: Imprece, 2016.

SANTOS, Vera Maria dos; AMORIM, Simone Silveira. Das primeiras letras ao ensino primário. In: **Anais do ENCONTRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: IMPRENSA, IMPRESSOS E PRÁTICA EDUCATIVAS, IV ENCONTRO NORTE/NORDESTE DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**, PPEP/UNIT, 2012. 1Cd Rom p. 1-17.

SERAFIM LEITE, S. J. **História da Companhia de Jesus no Brasil**: Século XVI: o estabelecimento. Lisboa: Portucália, 1938. Tomo I.

SILVA. Clodomir de Souza e. **Album de Sergipe**. 1820-1920. [?] Secção de Obras do Estado de São Paulo, 1920.

SOUZA, Marco Antonio de. **Memórias sobre a Capitania de Sergipe**. Aracaju: Secretaria de Estado da Cultura, 2005.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

AS CONTRIBUIÇÕES DA PRÁXIS: TESSITURA TEÓRICO-PRÁTICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO

Michella Rita Santos Fonseca¹
Maria Áurea Sousa de Santana²
Francisca Mirna Santos Fonseca³
Débora Ribeiro Rabelo⁴

RESUMO

No presente estudo analisamos questões relativas a práxis pedagógica e suas contribuições para a produção de saberes, bem como a importância da formação continuada, a partir de levantamentos de questões práticas desenvolvidas na formação para a docência na educação básica. O estudo discorre sobre a formação em serviço, na perspectiva dialética que enfoca a práxis como fenômeno do trabalho docente, capaz de transformar e formar. Para tanto, enfatizamos o movimento vivido por 11 (onze) docentes da educação básica da rede pública municipal de Fortaleza e rede estadual do Ceará, contribuindo com o objetivo de analisar o potencial da práxis na formação continuada docente, e assim, compreender os aspectos relevantes que influenciam na tessitura entre teoria e prática. Utilizamos uma pesquisa qualitativa, exploratória e descritiva de natureza bibliográfica, para fundamentar o processo investigativo, que parte da premissa de que a atividade docente é a práxis, que por sua vez, é a reflexão da ação, e assim apresenta a importância dessa reflexão no processo de formação docente. Pelo examinado, percebemos que a formação não se dá apenas com o conhecimento teórico, portanto, precisa valorizar a construção da práxis, que por sua vez, é adquirida nas experiências, no aprender fazendo, desenvolvendo a capacidade de observação e análise reflexiva de suas próprias atitudes, logo, deve ser entendida como fenômeno formador docente.

Palavras-chave: Teoria, Prática, Práxis, Formação continuada em serviço.

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea é marcada por transformações, sob elevada influência do avanço tecnológico. A concepção acerca da importância da educação para o desenvolvimento da sociedade, aumentam as exigências impostas aos professores. As ações docente para atender as transformações sociais nas escolas, são modificadas em suas concepções e suas formas de construção do saber. Vivemos em um processo dialético entre teoria e prática, pensamento e

¹ Mestranda do Curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente do PPGEF Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB / Instituto Federal de Educação do Ceará - IFCE, michellafonseca@yahoo.com.br;

² Mestra do Curso de Ciências da Educação da Universidade Politécnica Artística do Paraguai - UPAP, aurea.santana@hotmail.com;

³ Mestra do Curso de Ciências da Educação da Universidade Politécnica Artística do Paraguai - UPAP, mirnaff56@gmail.com;

⁴ Graduada do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Ceará - UFC.

ação em busca constante de transformar a realidade. Nessa conjuntura urge a necessidade em pesquisar, estudar, descobrir, conhecer, para assim aprimorar a práxis pedagógica.

Segundo Pimenta e Lima (2006), “a atividade docente é a práxis”, que por sua vez, é a reflexão da ação, assim, o conceito de práxis é aprimorado de acordo com quem a desenvolve. Daí a importância da formação docente, no sentido de superar a dicotomia entre teoria e prática, tendo como objetivo primordial o exercício da práxis. Frente ao exposto, este estudo objetiva analisar o potencial da práxis na formação continuada docente, e assim, compreender os aspectos relevantes que influenciam na tessitura do movimento teoria e prática para a ação docente.

Atualmente nos questionamos e nos deparamos com análises em busca de compreender como ocorre a formação docente. Portanto, com o desejo de analisar a formação continuada docente e suas contribuições para a práxis, surgem as questões norteadoras desta pesquisa: como a práxis pedagógica contribui para a formação continuada do docente? As formações contribuem apenas na produção de saberes teóricos e/ou práticos? Qual a importância que o professor dá aos momentos formativos?

Visando atingir o objetivo proposto e solucionar os problemas destacados, o presente estudo se respalda em dois momentos. No primeiro consideramos a pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica, pois objetiva a compreensão dos processos em que se desenvolve o objeto de estudo. (MARCONI; LAKATOS, 2003). Implica em vasta leitura sobre o assunto em pesquisa, embasada em autores como: Elias, Zoppo e Gilz (2020), Jesus e Sonnevile (2008), Gatti (2010), Libâneo (2004), Nóva (2017), Pimenta e Lima (2011), entre outros, visando uma análise sobre o assunto sob diferentes autores. No segundo enfatizamos a pesquisa qualitativa em caráter exploratório, considerando uma entrevista por formulário eletrônico, realizada com 11 (onze) professores, que se propuseram a participar, das redes municipal de Fortaleza e estadual do Ceará, na tentativa de instigar ressignificações e conscientizar, por parte de todos os envolvidos na educação e da sociedade em geral, colaborando com a formação continuada em serviço e conseqüentemente para o desenvolvimento da práxis.

Entendemos que a formação de professores deve propiciar situações que viabilizem uma reflexão para a tomada de consciência na práxis pedagógica com um planejamento educacional reflexivo, atraente, lúdico, dinâmico, onde, a formação docente, seja considerada a base da pesquisa no campo educacional, condutora da aprendizagem ao coletivo.

É nessa perspectiva que o presente estudo se coloca, como uma forma de enriquecimento e embasamento, visando uma mudança na prática daqueles que ainda não assumiram o compromisso com os momentos formativos, possibilitando uma reflexão sobre suas ações e

incentivando e propondo estudos acerca da importância devida à formação, que por sua vez, tem o processo de ensino e aprendizagem foco central, em busca constante do êxito a tão sonhada educação de qualidade.

METODOLOGIA

Os caminhos percorridos

Para desenvolver esse estudo, optamos por uma pesquisa bibliográfica qualitativa de caráter exploratório, caracterizando assim, uma abordagem que explore os fenômenos qualitativos e quantitativos, onde a fundamentação teórica deve qualificar os levantamentos, revelando algumas verdades, desfazendo mitos e valorizando a realidade da comunidade em questão. Consideramos na base teórica, autores como Elias, Zoppo e Gilz (2020), Jesus e Sonnevile (2008), Gadoti (2009), Gatti (2010), Libâneo (2004), Magalhães e Azevedo (2015), Nóva (2017), Pimenta e Lima (2011), entre outros. Concomitante as discussões teóricas, apresentamos uma análise dos desafios das formações continuadas em serviço, considerando como objeto de estudo o uso da práxis na ação docente, no ensino público, e assim contribuir na busca dos objetivos propostos.

O estudo realizado pode ser compreendido como uma pesquisa qualitativa, pois objetiva a compreensão dos processos em que se desenvolve o objeto de estudo. A abordagem qualitativa de pesquisa surgiu, especialmente entre as ciências humanas, para buscar a superação de uma visão que priorizava a estabilidade constante e uma estrutura fixa de conhecimento, ou seja, uma ordem permanente e estratificada.

O fenômeno educacional foi estudado por muito tempo como se pudesse ser isolado, como se faz com um fenômeno físico, para uma análise acurada, se possível feita em um laboratório, onde as variáveis que o compõem pudessem também ser isoladas, a fim de se constatar a influência que cada uma delas exercia sobre o fenômeno em questão. (LUDKE; ANDRÉ, 2010, p.03).

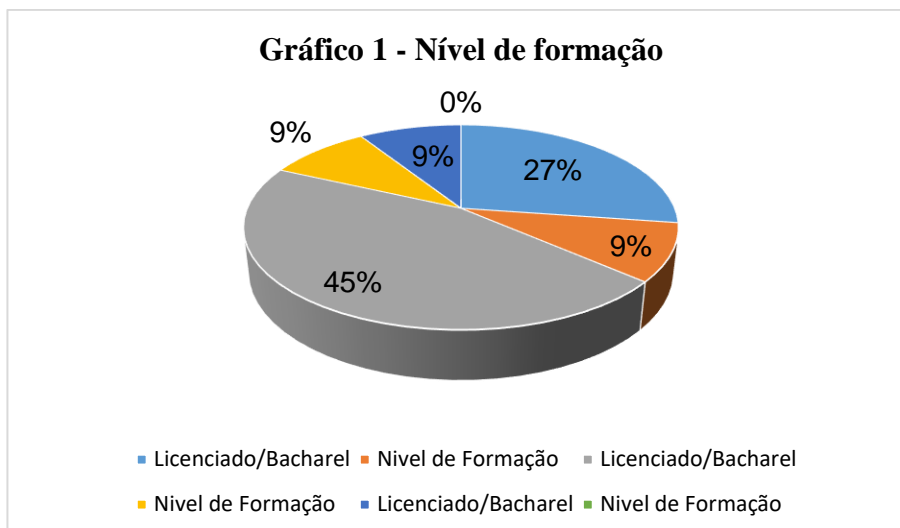
Para a construção e análise dos dados em busca de contribuições ao entendimento da potencialidade inerente à dinamicidade em desenvolver a práxis em sala de aula, como movimento de reflexão da ação, considerando teoria e prática vivenciadas nos espaços de formação continuada, organizamos e desenvolvemos um processo de pesquisa de natureza qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 2010), configurada como estudo exploratório, que se deu por meio da aplicação de questionário pré-elaborado, enviado aos professores de 04 (quatro) escolas pertencentes a rede pública municipal de Fortaleza e estadual do Ceará, precisamente no período de agosto a setembro de 2020. Nessa abordagem o objetivo é a análise da complexidade

do problema, de modo a alcançar a compreensão de suas especificidades e as consequências deste no ambiente em que está inserido.

Assim, para a coleta de dados dos sujeitos envolvidos diretamente com o objeto de estudo pesquisado, utilizamos formulários eletrônicos como alternativa rápida e menos dispendiosa para os pesquisadores, essa ferramenta de pesquisa foi uma grande facilitadora para essa etapa do estudo. Dessa forma, o “pesquisador não está mais limitado pelas restrições de tempo, custo e distância, possuindo um acesso mundial praticamente instantâneo, com despesas mínimas” (FREITAS *et al.*, 2004, p. 12). Para elaborar o formulário eletrônico *online* utilizamos a plataforma *Google Forms*, que é uma ferramenta que oferece suporte para a criação de formulários personalizados de forma simples e rápida (GOOGLE, 2017). Além de contribuir no desenvolvimento e criação da pesquisa semiestruturada, a ferramenta do Google disponibiliza a apresentação dos dados em uma tabela e gráficos, quando necessário. Assim, utilizamos os recursos tecnológicos de forma favorável para o desenvolvimento deste estudo.

Participaram do universo pesquisado, 11 (onze) professores. A amostra foi composta por professores de escolas do Estado do Ceará e escolas municipais de Fortaleza, que se propuseram em concordar com a divulgação dos dados. Esta escolha foi decorrente à realidade vivenciada pelas pesquisadoras, devido às inquietações no tocante a formação continuada, que em comum acordo divulgaram o link dos formulários em redes sociais solicitando que os colegas participassem da amostragem. É importante aqui ressaltar que os sujeitos participantes da pesquisa autorizaram a publicação de suas respostas, no entanto não concordaram com a exposição dos dados das escolas, bem como suas identidades. Elucidando esta questão os sujeitos são, a partir deste momento, nomeados com o pseudônimo de P (Professor/a), enumerados de acordo com o recebimento de suas respostas, logo, teremos, P1, P2, e assim sucessivamente.

Objetivando analisar o movimento teoria e prática vivenciado pelos participantes, salientamos que todos os participantes tem mais de 10 (dez) anos vividos na profissão docente, e neste interim apenas 01(hum) tem pós graduação *strictu senso*, 03 (três) são licenciados, 01 (hum) especialista, 05 (cinco) são pós graduados, e 01 (hum) cursa mestrado na área de docência, como aponta o gráfico a seguir:



Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

É importante considerar que os professores têm ciência da necessidade de formação seja ela em serviço (em rede), seja ela no âmbito acadêmico, e de momentos que proporcionem estudos e reflexões sobre temas diversos que envolvem sua prática educacional. Este reconhecimento se dá quando o próprio docente sente a necessidade de ampliar seus conhecimentos, já que o professor precisa se atualizar de forma constante.

A análise dos dados está subdividida em três categorias: **Formação continuada, Práxis e Teoria x Prática**, que possibilitaram com maior facilidade, a análise da problemática, ainda que complexa, analisando a relação entre as possíveis variáveis existentes, compreendendo e classificando as experiências dos sujeitos, bem como interpretando as particularidades individuais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Formação continuada

A necessidade de ampliação do conhecimento e do enriquecimento de suas aprendizagens faz do homem um ser inacabado e incompleto em relação ao saber. Para muitos, o professor “reinou” por muito tempo como o detentor do saber e somente a ele se atribuía a arte de ensinar. (MAGALHÃES; AZEVEDO, 2015).

No entanto, estudos, pesquisas e discussões sobre o tema deixaram cada vez mais claro que o homem tinha sede de aprender e necessitava ampliar sua aprendizagem, deixando transparecer que somente a formação inicial já não era suficientemente capaz de torná-lo um

profissional de excelência. Até porque, o mundo evolui em um ritmo acelerado e a educação, representada por seus principais membros, necessita acompanhar tal progresso.

O homem começa a sentir sede de aprender mais e mais, especialmente porque novos desafios foram postos e, frente a situações novas diante a prática da profissão. Frente a demanda, a educação no Brasil, iniciou a valorizar um processo continuado de formação, complementando a formação inicial dos docentes. Tais formações tiveram diversos “títulos” como, capacitação, reciclagem, curso, aperfeiçoamento, entre outros, porém, todos com o mesmo objetivo.

Aos poucos, os “títulos” forma dando lugar à ideia de que o professor precisa aprender mais e mais e aí, para esta necessidade se deu o nome de formação continuada, dando a entender que tal formação, de fato seria uma complementaridade à sua formação inicial. (MAGALHÃES; AZEVEDO, 2015).

Sem dúvida, todo o esforço de formação docente foi e continua sendo muito válido para ofertar mais qualidade à educação brasileira e aponta-se, ainda hoje e cada vez mais, a carência existente nos professores em estarem passando por momentos de estudos e pesquisas.

A sociedade mudou, o mundo avançou, a tecnologia apareceu e o século XXI finalmente chegou trazendo toda uma bagagem carregada de novidades, invenções e informações. Muitos docentes não acompanharam tal evolução, parecendo permanecerem no século passado. Por isto a preocupação dos órgãos normativos e executivos da educação no Brasil nos âmbitos federal, estadual ou municipal em oferecem formações para seus docentes, pois uma coisa é certa: o aluno está também vivendo este século.

A escola na contemporaneidade é instada a desenvolver seu histórico papel de formação das novas gerações, articulando-se de alguma forma com as novas formas de produção e distribuição da informação e do conhecimento. Deixou de ser a instituição hegemônica que detém o conhecimento, o monopólio do saber. As tecnologias da informação e da comunicação desenvolvidas na era da tecnologia digital têm criado novas formas de acesso, distribuição e manipulação do conhecimento (RECUERO, 2012) num mundo globalizado. Nesse sentido, para ser professor no século XXI, é preciso:

[...] assumir que o conhecimento e os alunos [...] se transformam a uma velocidade maior à que estávamos habituados e que, para se continuar a dar resposta adequada ao direito de aprender dos alunos, teremos de fazer um esforço redobrado para continuar a aprender (MARCELO, 2009, p. 8).

A formação continuada, então, reveste-se de uma permanente necessidade para o desenvolvimento profissional docente e, no caso das tecnologias, é preciso que se instale um processo de diálogo crítico e reflexivo sobre os fundamentos teóricos e metodológicos do uso

dos recursos tecnológicos na escola. Educar com novas tecnologias é um grande desafio que precisa ser enfrentado (MORAN, 2011).

Assim, a ação da formação continuada se tornou uma prática nos sistemas de ensino com o objetivo de suprir determinadas carências deixadas pela formação inicial, assim como vem com o propósito de discutir temáticas que em educação, merece o tempo todo estarem sendo debatidas e refletidas.

Sabemos que a exigência em relação à formação dos professores vai mais além do que a formação inicial, pois cada vez mais o campo educacional tem se exigido que os docentes saibam mais sobre as concepções e teorias e a própria didática, já que estes conceitos constantemente sofrem modificações. Logo, a necessidade de acompanhar essas mudanças exigiu novos estudos e uma nova formação dos professores. Segundo Placco, (2001, p.26) definem formação continuada como sendo:

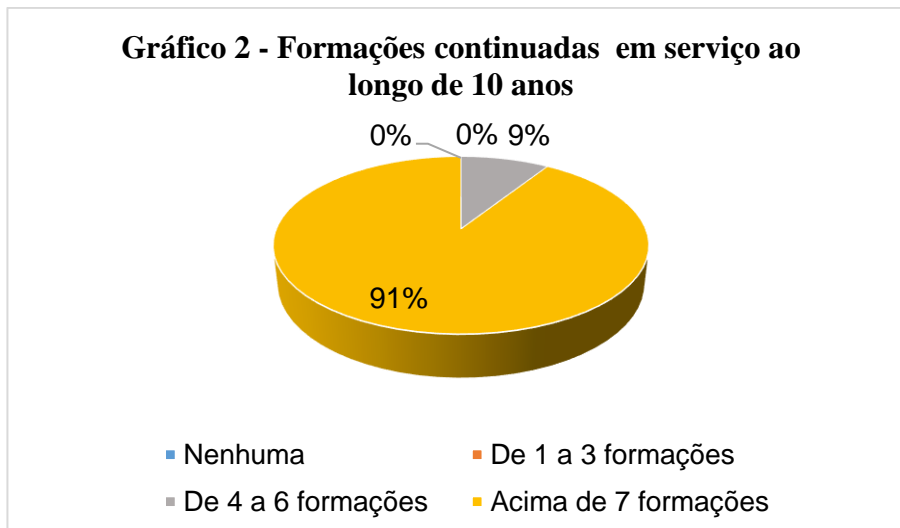
Um processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos, e que favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver a docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo.

Portanto, pensar em um projeto de formação continuada dos professores, é pensar em proporcionar momentos de reflexão sobre sua prática e é também projetar um sujeito em formação que tem consciência de que precisa melhorar sua experiência, que participa da produção de seu próprio saber e que se conhece com capacidade de ação e de mudança, se for necessário. É criar cabeças pensantes, capazes de criticar e de transformar a realidade a partir de experiências que também podem ser adquiridas nesse processo de formação, que se pensa quando pretender realizar determinada formação.

É necessário suscitar aqui a importância que o docente precisa estar sempre se aperfeiçoando e aprendendo para que possa aplicar em sala de aula. É um caminho para melhorar a sua prática e refletir sua ação, através dos encontros de formação, discutir novos métodos ou teorias educacionais.

Aqui destacamos o quantitativo de formações que os docentes que participaram deste estudo, ao longo de 10 (dez) anos na rede pública, dentre os onze professores que participaram da pesquisa, 01 (hum) participou de 04 (quatro) a 06 (seis) formações e 10 (dez) respondentes, participaram de mais de 07 (sete) formações:

Gráfico 2 - Formações continuadas em serviço ao longo de 10 anos



Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

O desenvolvimento profissional de professores pressupõe uma abordagem na formação de professores que valorize o seu carácter contextual e organizacional e, seja orientado para a mudança. Esta abordagem, segundo Garcia (1999), apresenta uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares, a partir de uma perspectiva que supera o carácter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores. Deste modo, Ponte (1999) sublinha que o conceito de desenvolvimento profissional é o mais recente e mais adequado à sociedade atual, em constante mudança, e às responsabilidades que são exigidas à escola.

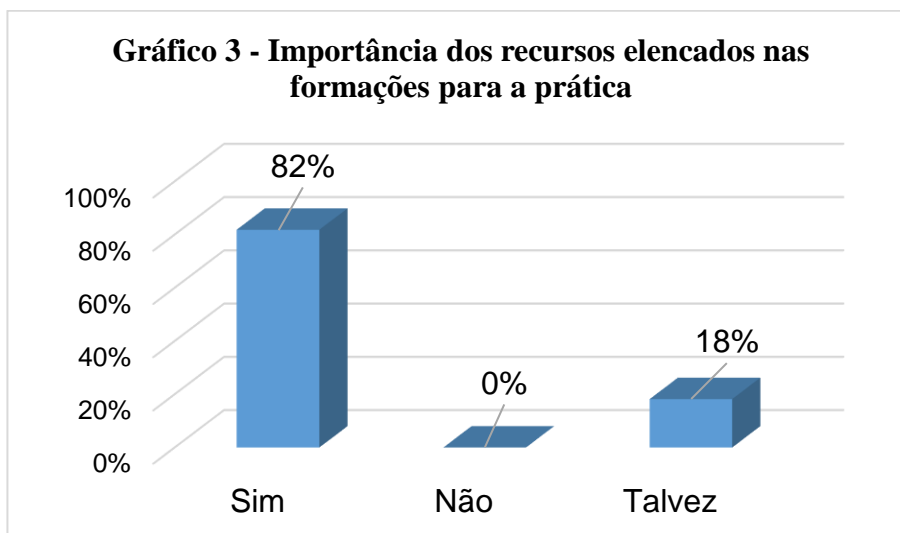
Sabemos que a ação docente é dinâmica e repleta de complexidade. O educador, muitas vezes, é levado a tomar determinadas posições, às vezes provocadas por conflitos, e que muitas vezes, por mais conhecimento que ele tenha, o leva a agir de forma inesperada. Neste caso, a formação pode contribuir para que o docente reflita as situações de conflito vivenciadas, fazendo-os agir da melhor forma possível. Como aponta Gadotti (2009, p. 29),

O professor não é uma máquina de ensinar. Ele é um ser que busca dar significado ao aprendizado, dar sentido àquilo que é aprendido. Não adianta ensinar se ele mesmo não tem convicção de que aquilo que está passando tem sentido para a vida prática, para a vida do aluno.

O autor deixa explícita a necessidade real existente no processo de formação do professor, uma vez que precisa estar se atualizando e ampliando seus horizontes. Assim, o movimento das ações docentes deve ser menos intuitivas e mais conscientes, pois é de grande relevância que o educador busque uma maior aproximação entre teoria e prática.

As contribuições da formação para o binômio: Teoria x prática

Há de se convir que existe um certo distanciamento muito grande entre teoria e prática. Ao questionarmos aos participantes do estudo quanto a utilização (na prática) dos recursos, ideias e sugestões elencados nos momentos formativos, colocam que:



Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

Frente ao exposto, percebemos que os materiais trabalhados nas formações apresentam recursos que são trabalhados na prática vivida por 09 (nove) professores, enquanto 02 (dois) colocam que talvez tenham importância, discorrem ainda, justificando suas escolhas, que:

- Sempre que aprendemos coisas novas as colocamos em prática. (P1).
- Ampliam meus conhecimentos e inovam as práticas em sala de aula. (P2).
- Aquilo que eu considero importante para a minha prática eu utilizo. (P3).
- Busco adaptar às sugestões ao contexto da escola em que trabalho. (P4).
- Necessário avaliar a proposta da formação. (P5).
- Sempre que as formações continuadas trazemos para escola ou para sala de aula material diferenciado muito bom de trabalhar. (P6).
- Muitos usam aulas vídeos, questões que proporciona o debate interação com o aluno. Questões que levam a pesquisa. (P7).
- O material é bom. (P8 e P9).
- Procuro sempre trabalhar em sala de aula tudo que eu aprendo nas formações. (P10).
- É sempre bom renovar. (P11).

No entanto, devemos considerar que os espaços formativos não estão condicionados à troca de recursos. Há momentos, por exemplo, em que o professor, em sala de aula, se depara com situações de conflito ou ainda com situações didáticas inesperadas, frente tais dificuldades, não sempre percebe que podem ser sanadas nas formações continuadas, nos debates em grupo, no compartilhar experiências.

Esta questão é tão importante que, há o oferecimento de encontros de formação que permitam os docentes trocar experiências, refletirem suas práticas e articular-se com ideias e

sugestões para supressão de tais problemas enfrentados em sala de aula. Como apontam Jesus e Sonnevile (2008), os momentos formativos são vivenciados por alguns docentes como,

(...) fóruns de discussão, marcados por desabafos, revoltas, desespero, sentimentos de solidão pelo abandono de si e do outro e por questões acerca das dificuldades e incompreensões encontradas no cotidiano escolar: condições de trabalho, salários baixos, salas superlotadas, alunos desinteressados, violentos, indisciplinados e apáticos, dificuldade em traduzir para o dia-a-dia escolar os conhecimentos construídos nos espaços formativos da docência, problemas com a auto-estima baixa, falta de valorização pessoal e profissional, inexistência de trabalho cooperativo e coletivo no interior da escola, por parte da direção e dos próprios professores enquanto colegas de trabalho. (JESUS; SONNEVILLE, 2008, p. 60).

Para ampliação de seus conhecimentos faz-se extremamente necessário que o docente realize sistematicamente uma auto avaliação e uma reflexão sobre suas ações, conheça seus alunos e se aproprie de informações para que possa planejar bem suas atividades, pois a

Formação é permeada de complexidades e, por isso, não se reduz a algo que se “tem” ou que se “recebe”. Eis porque toda formação diz respeito a um processo educativo, cujos pressupostos implicam em interações, práticas, troca de ideias, pesquisas, aportes teóricos, debates, aprendizagens situadas em tempos e espaços delimitados e práticas (MOITA, 1992, apud, ELIAS; ZOPPO; GILZ, 2020, p. 32).

Deste modo, professor torna-se peça fundamental da construção do seu conhecimento, do conhecimento dos alunos, da proposta pedagógica da instituição, de sua identidade profissional e da qualidade dos serviços prestados à comunidade como um todo.

É condição para a real formação de um professor poder analisar sua própria atuação em sala de aula. Nessa análise, ele deve utilizar o conhecimento que construiu em sua experiência passada, em sua experiência atual como professor e aqueles derivados da formação que teve até o momento, como instrumentos, ferramentas disponíveis para a avaliação e desenvolvimento da prática educativa que orientará sua ação. A verdadeira formação de um professor se dá no dia-a-dia de sua prática na sala de aula, sendo assim, é permanente. (BRASIL, 1999, p. 40).

Assim, a reflexão da prática na formação influencia diretamente na ação docente. Atualmente, são oferecidos muitos encontros de formação continuada e em serviço aos professores de educação básica, por isto, é salutar discutir e verificar a relação entre o processo de formação com os resultados na aprendizagem dos alunos. É importante aqui apresentar outra indagação: os encontros de formação estão contribuindo para a prática docente de modo a refletir na aprendizagem de seus alunos? Todos os 11 respondentes foram unânimes em confirmar positivamente o questionamento. Pedimos na mesma indagação que os professores apresentassem o essencial aos momentos formativos. Ao que responderam:

Objetividade. (P1).

Mais atividades práticas. (P2).

Não realizar apresentações e/ ou seminários apresentados pelos cursistas. (P3).

Aumento do número de formações, temas pertinentes às necessidades atuais e reais. (P6).

Procurar trazer estratégias novas, para que nós possamos empregar na sala de aula. (P7).

Atividade diferenciada. (P10).

Locais mais acessíveis. (P11).

Sobre este aspecto, quanto ao que é essencial a uma formação docente, é apontado por Amaral e Cavalcanti-Neto (2006),

(...) a formação docente deve estar relacionada à prática desse profissional. Ministrar palestras, seminários, cursos ou outros espaços de formação docente sem abordar a prática de sala de aula pode levar o professor a uma reflexão, contudo, uma reflexão sem ação, e isto não promove movimento nos processos de ensino e de aprendizagem, ou seja, mantém a estrutura educacional estagnada. (AMARAL; CAVALCANTI-NETO, 2006, apud, ELIAS; ZOPPO; GILZ, 2020, p. 40).

Dialogando neste movimento, percebemos que não há sentido se investir tanto em formação para professores se o resultado na aprendizagem dos alunos não for satisfatório. Todos os esforços no sentido de melhorar a aprendizagem dos docentes visam, por consequência, melhorar também o desenvolvimento profissional do professor.

Acreditamos que o professor bem formado, tem mais chance de sucesso em sala de aula. É certo que isso pode ser relativo, mas não se pode negar que, quem estuda mais, quem lê mais, está à frente dos que não praticam nenhuma ação propícia à construção do conhecimento próprio. Pessoas instruídas e que estão abertas a novos conhecimentos, estão mais susceptíveis a desenvolverem um trabalho com mais qualidade e culturalmente rico no âmbito dos saberes. Logo, o professor há de ser, antes de tudo um estudante, um eterno aprendiz, pois as práticas de sala são um processo repleto de mudanças que precisam ser acompanhadas. Então, só resta mais consciência e entendimento por parte dos docentes para que estejam sempre lendo, interagindo, buscando e se aprimorando, ou será taxado de professor tradicional que não serve mais para o trabalho. E professor competente na sua essência, sempre busca, provoca mudanças e muda quando necessário.

Indagamos sobre o que mais chama atenção nos momentos formativos, os professores colocaram:

A preocupação com a melhoria do ensino. (P1).

Troca de experiências. (P2).

O conteúdo e a metodologia adotada. (P3).

Temáticas pertinentes às necessidades do público da educação especial, incluindo também a formação docente para o trabalho com esses alunos. (P4).

Novas tendências na educação. (P5).

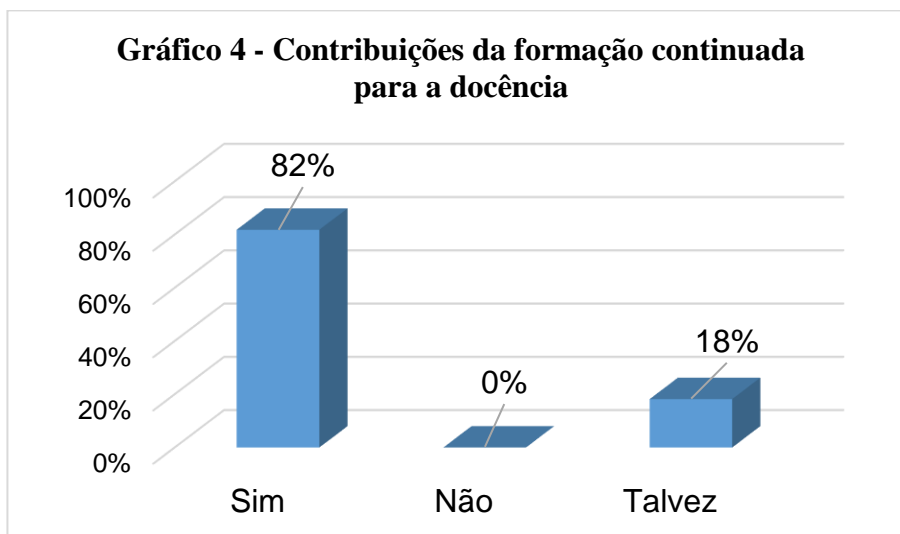
Gente nova, que também tem conhecimento do ser professor. (P8).

Os conteúdos ministrados. (P11).

As respostas apontadas pelos participante, P1, P2, P3, P4, e P5, nos chamou atenção pela troca de experiências no contexto vivido, sobre esse assunto, Cunha (2004) comenta que é válido avaliar o contexto porque assim podemos ponderar sobre as estratégias metodológicas e

avaliativas que o professor pode adotar em sala de aula. As respostas apontam que o foco na atuação do professor, de maneira que novas ideias sejam abordadas para nortear o trabalho do docente em sala de aula, sendo assim, também percebem a necessidade de vincular as formações com as práticas docentes. (ELIAS; ZOPPO; GILZ, 2020).

Em outra questão da pesquisa, indagamos se a formação continuada contribui para a motivação na execução do processo teoria e prática no exercício da docência, ao que nos responderam que:



Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

Frente ao exposto, 09 (nove) respondentes confirmaram que sim, e apenas 02 (dois) responderam talvez. Ao justificarem as escolhas, temos:

- A troca de experiências é muito importante. (P1).
- Estimulam com sugestões inovadoras. (P2).
- Algumas formações contribuem bastante. (P3).
- Com certeza, sinto-me valorizado a partir delas, bem como, tenho minhas dúvidas e anseios contemplados nesses momentos, (P4).
- Sim é um momento de troca de experiências vivências e onde os docentes se reúnem para ofertar e receber motivações e várias aprendizagens. (P6).
- Tem formação que pouco contribui, são raras, eu acredito na força de vontade do professor e seu senso de responsabilidade. (P7).
- Incentivos das formadoras e compartilhar dificuldades para buscar possíveis soluções. (P9).
- Sem motivação não se sai do lugar de conforto. (P11).

Os dados apontam que as formações motivam a dinâmica do processo teoria e prática, as respostas apontadas, permitem analisar sobre a formação do professor para as exigências atuais em que o profissional se encontra. Pensar sobre teoria e prática não é tão simples, porque envolve formação, é um desejar estar ou não naquele lugar “[...] sua experiência, sua corporeidade, sua formação, condições de trabalho e escolhas profissionais; aos demais

profissionais da escola – suas experiências e formação e, também, suas ações segundo o posto profissional que ocupam [...]” (CALDEIRA; ZAIDAN, 2010, p. 21).

A reflexão é outro atributo que ganha novo significado no campo do trabalho docente que deve ser desenvolvido desde a formação inicial e continuar na formação continuada. Assim, possibilitaria profissionais mais confiantes e quando se amplia as oportunidades de reflexão e de escuta pode se pensar em novas posturas. Por sua vez, a formação para o desenvolvimento humano deve ser compreendida em seu contexto histórico e a escola como outras instituições educativas constituem espaços fundamentais para o desenvolvimento dos conhecimentos, saberes, valores e habilidades necessários à docência.

Percebemos aqui a urgência de os processos formativos dialoguem com a lógica das práticas com a lógica da formação, buscando a significação para a aplicação das teorias. Vivemos em um processo dialético entre teoria e prática, pensamento e ação em busca constante de transformar a realidade. Nessa conjuntura urge a necessidade em pesquisar, estudar, descobrir, conhecer, para assim aprimorar a práxis pedagógica.

Práxis: a reflexão da ação

A formação docente vislumbra minimizar dificuldades e dilemas, na busca de contribuir com o desenvolvimento pessoal e profissional, em vista de torná-los mais conscientes de sua atividade. O conceito de professor reflexivo na formação de professores é apontado por Pimenta (1997) ao colocar que as abordagens sobre o professor reflexivo:

[...] entendem que as transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática. O alargamento da consciência, por sua vez, se dá pela reflexão que o professor realiza na ação. Em suas atividades cotidianas, o professor toma decisões diante de situações concretas com as quais se depara. A partir das quais constrói saberes na ação. Mas sua reflexão na ação precisa ultrapassar a situação imediata. Para isso é necessário mobilizar a reflexão sobre a reflexão na ação. (PIMENTA, 1997, p. 23).

Nesse sentido, percebemos a importância da pesquisa na formação dos professores, pois é na reflexão acerca da ação docente que se dá a produção de saberes pedagógicos.

Ao construir uma crítica sobre o professor reflexivo, Pimenta e Ghedin (2010) consideram que esse conceito serviu como base para o movimento de valorização da formação e da profissionalização dos professores em vários países, desde a década de 1990. Consideram esse processo importante para analisar de forma crítica, numa perspectiva emancipatória, a formação e a ação docente aqui propostas.

Pimenta e Lima (2006), discorrendo sobre a dinâmica da formação contínua de professores, apontam que é um movimento com práticas reflexivas, um movimento metodológico e uma política de desenvolvimento profissional. Desse modo, deve estar alicerçada sobre o contexto de uma forte política nacional de formação de professores.

Nessa perspectiva, torna-se imprescindível a execução das políticas para a formação de professores, objetivando a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Entretanto, o professor precisa ter consciência da importância do conhecimento teórico adquirido em sua formação, pois:

[...] o papel da teoria é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para a análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, coloca elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade. (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 12).

O conhecimento adquirido na formação, por sua vez, deve ter como referência fundamental a ação docente, provocando uma reflexão acerca dos desafios e necessidades que são diferentes diante a realidade de cada professor. Sob este aspecto indagamos aos professores se mesmos refletem sobre suas práticas em unanimidade responderam que sim. Pedimos que apontassem por que desenvolvem esta prática e colocaram que fazem esta reflexão pois:

A esperança de dias melhores para a sociedade. (P1).

A minha vontade de ver a evolução na aprendizagem dos alunos. (P2).

Ver uma criança ou adolescente alcançando seus objetivos para futuro promissor. (P3).

O desejo em contribuir na formação do outro, na transformação do mundo por meio da educação. (P4).

Possibilidade de transformar a vida de crianças e adolescentes com ferramenta educação. (P5).

Justamente as formações as formações com as trocas de experiências poder contar com um grupo de professores docentes a nossa vivência nossa vivência em sala de aula a cada dia nos deparamos com novos desafios e saber que podemos transpor as barreiras e quebrar os tabus. (P6).

Gostar de aprender com os alunos, ser uma pessoa na sala de aula que trás confiança, respeitar e ser respeitado, isso é um ato afetividade. (P7).

Por amor por lecionar. (P8).

Pelo crescimento dos meus alunos e meu, assim avalio minha prática. (P9).

Tudo. (P10).

Renovar, analisando meus conhecimentos. (P11).

Percebemos que da inteireza do assunto práxis: reflexão x ação, os professores não entendem muito, onde identificamos a necessidade de melhoria dos processos formativos, no cerne das formações continuadas. Como apontam Elias, Zoppo e Gilz (2020, p. 41):

é possível identificar que há nichos para auxiliar os professores em seu desenvolvimento profissional a partir de cursos de formação continuada. Embora não seja oportuno em nenhum momento acolher esse tipo de formação como uma atividade benéfica ao professor, sem antes avaliar qual concepção de formação continuada uma rede de ensino apresenta, bem como

quais as necessidades dos profissionais que nela atuam, e, a partir dessas concepções, propor atividades e cursos afins.

Entendemos que o educador transforma a sua prática, a partir do momento que assume a responsabilidade de planejá-la e entendê-la como uma atividade sistemática e científica. Quando através da elaboração contextualizada, passa a pensar nos resultados modificadores trazidos através da aprendizagem atrelada ao processo de autonomia e conscientização do sujeito, configurando assim, a essência da atividade pedagógica. Esse patamar é alcançado através de uma rotina contínua e sistematizada de estudos, com base fundamentada nas necessidades do educando, bem como do contexto social em que este está inserido.

Com a práxis sendo entendida como fenômeno da atividade docente, essencialmente, as particularidades e necessidades do sujeito aprendiz serão contempladas nas ações docentes. Sobre isso (PIMENTA, 2011, p.83) afirma que “a essência da atividade prática do professor é o ensino e aprendizagem, ou seja, é o conhecimento técnico prático de como garantir que a aprendizagem se realize como consequência da atividade de ensinar”.

Portanto, deve haver uma recíproca na construção de conhecimento, sendo necessário aproveitar esse saber que o aluno traz e deixar expressar, não o intimidar ou podar sua reflexão. É pertinente que o docente incentive a troca de experiências e faça dessa socialização uma adaptação para a aprendizagem.

Salienta ainda que a compreensão do conceito de práxis perpassa pelo “entendimento da indissociabilidade entre teoria e prática” (PIMENTA, 2011, p. 86). Assim a prática e a teoria são dependentes um do outro e correspondem a uma única unidade, que consistem em pensar antes de agir e posteriormente refletir sobre essa atividade que foi previamente pensada. No cotidiano escolar é imprescindível que o educador provoque no seu aluno o desejo de se posicionar diante dos fatos, buscando sempre um vínculo entre as vivências do alunado, as áreas de conhecimentos e as reflexões sobre os mesmos.

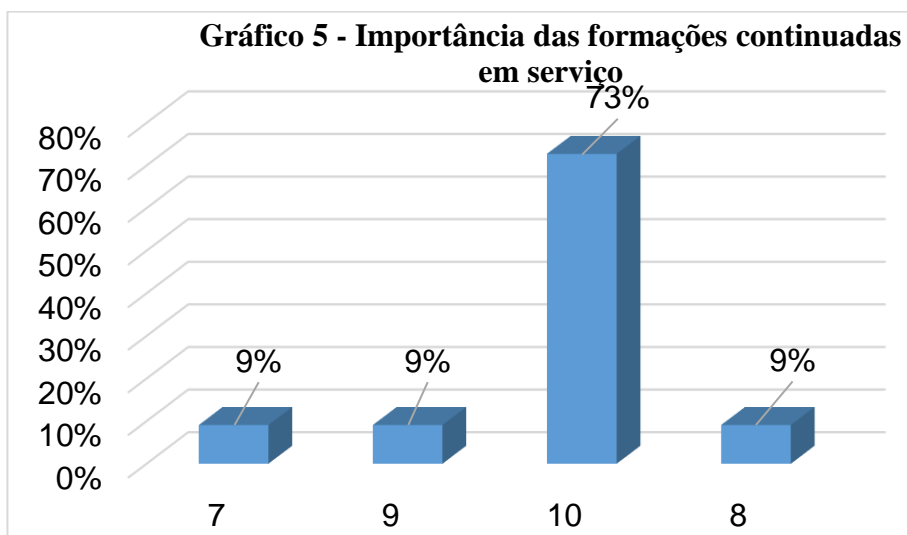
De acordo com Pimenta (2011, p.86) “práxis é a atitude teórica prática humana de transformação da natureza e da sociedade”. Assim, o docente tem o compromisso de mediar a aprendizagem, ajudar o aluno a sair do senso comum e assumir um papel de transformador do conhecimento, deixando o vício do tradicionalismo e mediando uma aprendizagem reflexiva e construtiva. A autora salienta ainda que práxis não é sinônimo de atividade como é usualmente rotulada e sim consiste em um processo contínuo e simultâneo entre pensar e agir, teoria e prática.

Dessa forma, é tarefa dos educadores ajudar os alunos a construírem conhecimentos e dar oportunidade para valorizá-los. Além disso, Freire (1996) aponta que é necessário

desenvolver um pensamento crítico sobre a aprendizagem, pois a teoria está de mãos dadas com a prática.

As salas de aulas refletem as mudanças que a globalização e o progresso tecnológico, característicos da sociedade contemporânea, impõem sobre a sociedade e sobre o perfil dos alunos, restando aos docentes à necessidade de atualização e formação constantes (LIBÂNEO, 2004). Ressaltamos Gatti (2010), que chama a atenção para dificuldades que os professores enfrentam para dar seguimento a esta formação continuada, entre elas as de cunho financeiro e de disponibilidade, já que muitos professores precisam buscar outras atividades para complementar suas rendas. A autora destaca ainda que, muito além de apenas uma questão financeira, a relação entre remuneração e desempenho profissional está associada à autoestima, portanto um fator intrínseco, que pode interferir sobre seu trabalho.

Nunes e Oliveira (2017) ressaltam a busca permanente pelo desenvolvimento profissional como sinal dos tempos atuais vividos. Sob este aspecto, indagamos sobre o grau de importância que os professores dão a formação continuada em serviço, onde 01 (hum) atribuiu nota 7 (sete), 01(hum) atribuiu nota 8 (oito) e 01 (hum) atribuiu nota 09 (nove) enquanto 08 (oito) atribuíram nota 10 (dez) a importância em participarem dos momentos formativos em serviço:



Justificaram as notas atribuídas ao apontarem:

Melhoria de conhecimentos. (P2).

Algumas formações não oferecem novas metodologias. (P3).

A prática docente precisa acompanhar as constantes mudanças no mundo contemporâneo, sendo possível a partir das formações continuadas. (P4).

Por que melhora a prática do professor na sala de aula. (P4).

Não considero a nota 10, porque muitas das vezes as capacitações não trazem novidades, fica especulando o conhecimento do professor é o que oferece não

é novidade. Mas dou 8 pela preocupação daquelas que estão a frente de tarefa árdua pois sempre nos incentiva a continuarmos com esperança. (P8).
É muito importante o professor participar das formações é ter uma direção para onde caminhar. (P10).
Precisamos estar em constante renovação. (P11).

Frente ao exposto percebemos que os professores pouco direcionam a importância da formação continuada ao desempenho do aluno. Veiga *et al* (2005) refletem sobre a importância da capacitação dos professores para o rendimento escolar dos alunos. Apontam que as propostas de capacitação docente têm apresentado baixa eficácia por inúmeras razões: tais como a descontinuidade de ações, a desarticulação entre teoria e prática, o excesso de aspectos normativos, a dissociação entre a formação e as demais dimensões da profissão docente, como salários, condições de trabalho etc.

Algumas reflexões

Ao longo da trajetória da formação docente no Brasil as questões inerentes à dicotomia entram a teoria e a prática sempre foram objetos de discussões tanto de profissionais como de estudantes. A concepção de Pimenta (2011) contribui para esse debate quando a autora afirma que “a atividade docente é a práxis” (PIMENTA, 2011, p. 83). Entendemos assim que os processos de ensino e aprendizagem que são inerentes à atividade docente pressupõem uma preparação, sistematização e antecipação das atividades, bem como uma reflexão posterior acerca do que foi feito.

De acordo com Nóvoa (2017), a formação continuada desenvolve-se através da reflexão compartilhada entre os professores, no espaço da profissão, e com o objetivo de compreender e aprimorar o trabalho docente. António Nóvoa conclui com a reflexão de que há um caminho de mão dupla entre formação e profissão docentes:

Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas. A formação de professores depende da profissão docente. E vice-versa. (NÓVOA, 2017, p. 1131).

Entendemos que “[...] formação contínua é o processo de articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, enquanto possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxis.” (LIMA, 2001, p. 45). Desta forma, se faz necessário analisar o que se entende como carreira docente, formas de valorizá-la e de que forma influencia no desempenho docente.

Como coloca Vázquez (1977), sem refletir a compreensão da prática, a racionalidade da mesma permanece oculta, pois sabemos que a prática não fala por si mesma, exigindo assim, uma relação teórica, que por sua vez, é a compreensão da práxis.

Assim, a negação da práxis é negar sua própria formação em nome de um conhecimento ativo e fechado na formação acadêmica, pois o ativismo dispensa a reflexão de sua prática já que a reprodução é o que interessa, portanto não há a retroação da ação, pois, se a ação é estritamente profissional, basta para a atividade educacional, desvinculando o sujeito do ativismo na prática. Logo, o ativismo é treinamento e não formação. Assim: “compreende-se portanto que a principal tarefa do educador dotado de consciência crítica seja o incessante combate a todas as formas de alienação que afetam a sua sociedade, particularmente aquelas que imperam no terreno da educação.” (VIEIRA; PINTO, 1982, p. 54).

Valioso complementar que a práxis pode estar inclinada ao ativismo ou ao pragmatismo. No entanto é necessário lembrar que a práxis não é prática, mas necessita desta para se concretizar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante estudo proposto, nos remetemos a importância em ser pesquisador da própria ação, tendo a práxis como espaço para reflexão. A competência da sabedoria prática é uma virtude, quando consideramos que, a formação docente deve e merece ser compreendida como estado da arte para o docente. Nesse sentido corrobora Lima (2001, p. 45): “A formação contínua é o processo de articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional, enquanto possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxis.”

Frente a pesquisa identificamos a valorização das formações continuadas em serviço, no entanto os professores pouco entendem sobre práxis como a reflexão da ação. Percebem que a motivação na formação é importante e utilizam os recursos/materiais propostos, no entanto pouco refletem sobre suas aulas, sobre sua prática. Desconhecem que a medida em que desenvolvemos a práxis, tendemos a valorizá-la e, conseqüentemente a transformá-la em sólida formação teórica e de uma reflexão crítica sob a ação pedagógica. Acreditamos que a formação continuada deve ter como referência fundamental o saber docente, a práxis docente e o desenvolvimento pessoal e profissional. Nesse pilar se constroem os saberes da prática docente.

Entendemos a, práxis como interação entre subjetivação e objetivação, entre teoria e prática, entre consciência e ação, entre pensamento e ato, quando intencionados para

transformação social, portanto, a práxis é formativa pelo seu efeito fenomênico de formar quem trans/forma.

Assim, a reflexão sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação”. Em outras palavras, o desempenho do professor, frente à pluralidade de ambientes de atuação, desenvolve, a partir da formação, o exercício de desenvolvimento de ações pautadas na reflexão, sobre as circunstâncias e consequências no contexto presente, que articula teoria e prática para o direcionamento e crescimento em sua profissão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial para formação de Professores**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

CALDEIRA, Anna M. S.; ZAIDAN, Samira. Prática pedagógica. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana C.; VIEIRA Livia Maria F. (Org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: GESTRADO/FaE/UFMG, 2010.

CUNHA, Maria Isabel. **A relação professor-aluno: Repensando a Didática**. São Paulo: Papyrus, 2004.

ELIAS, Ana Paula de Andrade Janz; ZOPPO, Beatriz Maria; GILZ, Claudino. Concepções docentes quanto aos processos de formação de professores: um estudo exploratório. In: **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade / Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação**, v. 24, n. 44, jul./dez. Salvador: UNEB, 2015.

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

FREITAS, Henrique; JANISSEK, R.; MOSCAROLA, Jean. Dinâmica do processo de coleta e análise de dados via web. In: **CIBRAPEQ Congresso Internacional de Pesquisa Qualitativa**. 2004.

GARCIA, Regina Leite. **O papel social da universidade e sua repercussão na formação de professores**. Movimento, 1999.

GATTI, B. A. et al. **Atratividade da carreira docente no Brasil**. São Paulo: Fundação Victor Civita, Fundação Carlos Chagas, 2010.

GOOGLE. **Clear Google Drive space & increase storage**. 2017. Disponível em: <<https://support.google.com/drive/answer/6374270?src=soctw>>. Acesso em: 24 Set. 2019.

JESUS, Francineide Pereira de; SONNEVILLE, Jacques Jules. O paradigma da complexidade Na formação docente contemporânea. In: **Revista da FAEEBA – educação e contemporaneidade / Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação**, v. 17, n. 30, p. 59-72, jul./dez. Salvador: UNEB, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A formação contínua dos professores nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. 2001. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2001.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativa**. 8ª ed. São Paulo: EPU, 2010.

MAGALHÃES, Lígia Karam Corrêa de ; AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza. Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. In: **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan.-abr., 2015.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo – Revista de Ciências da Educação**, Lisboa (Portugal), n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MORAN, José Manoel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2011.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. In: **Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017.

NUNES, Claudio Pinto; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. In: **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n.1, p. 65-80, jan./mar. 2017.

PIMENTA, Selma G. Para uma re-significação da Didática. Ciências da educação, pedagogia e didática. In: _____ (Org.). **Didática e formação de professores**. Percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. 10.ed.-São Paulo: Cortez, 2011.

_____; LIMA, Maria do Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis** -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinha Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 2. Ed. São Paulo: Loyola, 2001.

PONTE, J. P. Concepções dos professores e processos de formação. In M. Brown, D. Fernandes, J. F. Matos e J. P. Ponte (Eds), **Educação e Matemática: Temas de Investigação**. Lisboa: IIE, 1999.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, Laura da; LEITE Maria Ruth Siffert Diniz Teixeira e DUARTE, Vanda Catarina. Qualificação, Competência Técnica e Inovação no Ofício Docente para a Melhoria da Qualidade do Ensino Fundamental, In: **RAC**, v. 9, n. 3, Jul./Set. 2005: 143-167.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Sete lições sobre a educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 1982.

RECUERO, Raquel. **A conversação em rede: comunicação mediada pelo computador e redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

AUTONOMIA DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL: DISCUSSÕES ACERCA DA INDEPENDÊNCIA INFORMADA DOS PIBIDIANOS DO SUBPROJETO LETRAS-INGLÊS DA UEPB

Telma Sueli Farias Ferreira¹

RESUMO

No contexto de formação docente, especificamente sobre formação docente inicial, pesquisas apontam para a importância do desenvolvimento da autonomia dos futuros professores. Este artigo é o resultado de uma breve pesquisa de estudo de caso cujo foco foi investigar e avaliar de que forma o subprojeto de Letras-Inglês do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da Universidade Estadual da Paraíba contribui para o desenvolvimento da autonomia dos (futuros) professores de inglês. Embasados no livro ‘Conversas com Formadores de Professores de Línguas: avanços e desafios’ de Silva e Aragão (2013), especificamente no questionamento 7 (sete) e na maioria das respostas a esta pergunta, elaboramos um quadro representativo dos fatores mais sinalizados pelos professores respondentes da referida indagação construindo uma relação com as ações desenvolvidas neste subprojeto. Os dados coletados para análise surgiram de duas fontes: (i) as discussões durante uma reunião de estudo do subprojeto e (ii) os comentários dos pibidianos no nosso *blog*. Nossos resultados apontam uma contribuição expressiva do PIBID para com a independência informada dos pibidianos.

Palavras-chave: Autonomia, Docência, Formação Inicial.

INTRODUÇÃO

No campo da formação docente, algumas pesquisas apontam para uma preocupação quanto ao desenvolvimento da autonomia do professor em formação inicial². Diante de tal desafio, este artigo propõe discutir o papel do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) como uma das possíveis ações do governo como forma de possibilitar aos futuros professores, especificamente de língua inglesa, a oportunidade de vivenciar experiências ricas que contribuam para a sua independência informada. Para alcançarmos nossos objetivos, nos ancoramos epistemologicamente no livro ‘Conversas com Formadores de Professores de Línguas: avanços e desafios’ de Silva e Aragão (2013), especificamente no questionamento 7 (sete) e na maioria das respostas a esta pergunta.

¹ Professora Mestre do Curso de Letras Inglês da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, proftelmasff@servidor.uepb.edu.br.

² Neste trabalho também faremos uso dos termos ‘licenciando’, ‘futuro professor’, ‘aluno-professor’ quando nos referirmos ao professor em formação inicial.

Nosso texto, além da introdução, encontra-se dividido em três segmentos específicos, a saber: o percurso teórico, a metodologia, a análise de dados no item ‘construção da autonomia dos pibidianos³ e nossas considerações finais.

QUESTÕES EPISTEMOLÓGICAS SOBRE AUTONOMIA DOCENTE

Nosso embasamento teórico terá como fonte principal os textos dos autores do livro ‘Conversa com Formadores de Professores de Línguas: avanços e desafios’, especificamente as ideias que circundam as respostas dadas ao questionamento 7 (sete), qual seja: Como desenvolver no professor em formação inicial ou contínua, independência informada que possa permitir-lhe construir saberes locais a partir de sua prática? A partir do que os diversos autores comentam, focamos nosso trabalho na ‘autonomia docente’ um fator que instigou a curiosidade investigativa da autora deste artigo, uma vez que ela desenvolvia trabalhos com professores em formação inicial, ou seja, como os pibidianos.

Pautados em um critério seletivo de identificação dos fatores mais recorrentes e destacados pelos autores em resposta ao referido questionamento, apresentamos o quadro a seguir:

Tabela: Fatores Contributivos para o Desenvolvimento da Autonomia Docente

<i>Fatores</i>
01. Estímulo aos estudos teóricos e sua aplicação na prática
02. Contato antecipado e direto entre graduandos e escolas
03. Incentivo à reflexão e à busca de respostas
04. Gravações de aulas
05. Acompanhamento dos licenciandos por professores formadores
06. Trabalho colaborativo
07. Avaliação e produção coletiva de material didático
08. Incentivo à iniciação à pesquisa e à produção acadêmica

Fonte: elaboração da autora

³ Nome que designa os graduandos que participam do PIBID como bolsistas.

Diante desta constatação, apresentaremos, sucintamente, os pontos teóricos principais acerca dos 08 (oito) itens listados na tabela.

Sobre o primeiro fator, Rodrigues-Júnior (20013) indica que para o desenvolvimento da independência informada e da prática reflexiva, inicialmente, se faz importante os estudos teóricos, principalmente aqueles que se encontram na perspectiva do ensino e da aprendizagem, e posteriormente o (futuro) professor deve ser capaz de aplicar este conhecimento a sua própria prática pedagógica. Corroborando essa ideia, Bonini (2013) indica que se faz preponderante as ‘escolhas teóricas’ como elemento importante para a construção da autonomia docente. O autor acrescenta que nesta perspectiva do estudo teórico o sujeito necessita reunir, coerentemente, as teorias estudadas e saber refletir criticamente sobre elas para que haja um aproveitamento consciente de tais epistemologias nas práticas docentes. Oliveira (2013) também acredita que a literatura pedagógica é o suporte fundamental para que o professor saiba explicar sua prática docente. Rodrigues-Júnior (2013, p. 26), Bonini (2013) e Miccoli (2013) indicam que o conhecimento epistemológico terá um valor maior quando utilizado com o propósito de embasar a prática do professor. O primeiro autor comenta que o professor de escola “[...] é um agente de mudanças que demanda constante atenção de formadores experientes.”, e nessa prática de orientação o professor formador pode propiciar experiências através das quais o professor de escola constrói sua autonomia. Para Bonini (2013, p. 38) o saber/conhecimento local se faz a partir da “[...] teorização da própria prática [...]”, e assim o professor em formação continuada contribui para a legalização da escola como uma área de produção de conhecimento. Por fim, Gil (2013, p. 127) apresenta a ideia de que a capacidade de solucionar problemas com base teórica é um fator indicativo de que o professor em formação inicial está construindo (ou já construiu) sua independência informada.

Diante de tal perspectiva, qual seja, o empoderamento epistemológico do aluno-professor para que ele possa teorizar com propriedade sua prática, faz-se necessário que esse sujeito mantenha contato com seu local de trabalho por mais tempo e o quanto antes, visto que os cursos de licenciatura preveem a entrada dos futuros professores em escola apenas durante os períodos que eles estudam os componentes curriculares de Estágio Supervisionado. Esta prioridade remete ao segundo fator pontuado pelos autores.

O contato antecipado e direto nas escolas, segundo fator a ser analisado, abarca a ideia de que a ação docente não se constrói apenas em carteiras de salas de aulas por meio de discussões teóricas, ao contrário, é imprescindível que o graduando esteja apto a saber vincular

teoria e prática, e distante da realidade das escolas o amadurecimento profissional não será concebido com competência. Nesta perspectiva, Gil (2013, p. 127) afirma que “[...] a participação do aluno-professor em comunidades de prática é necessária para que ele possa construir pontos entre o conhecimento teórico e sua própria prática: realizando pesquisas colaborativas, participando de grupos de reflexão ou projetos de extensão.”, e aqui incluímos a (con)vivência nas escolas. Garcez (2013, p. 221), por sua vez destaca o PIBID como uma oportunidade que o licenciando tem para favorecer-se das diferentes experiências docentes que o programa propicia. De forma geral, Gimenez (2013) pactua com esse mesmo ponto de vista, ou seja, de que os cursos de licenciatura necessitam renovar seus currículos disponibilizando um tempo mais duradouro quanto à experiência prática de sala de aula.

Uma vez que o aluno-professor tem a oportunidade de estar em sala de aula, não apenas observando a prática do professor da escola, mas também ministrando aulas para desenvolver projetos como forma de exercitar sua ação docente iniciante, faz-se necessário que a partir dessa realidade ele também conheça sobre a importância de uma prática reflexiva que o conduza à procura de possíveis soluções para os problemas que surgem em sala de aula.

Assim, o terceiro fator ‘incentivo à reflexão e busca de respostas’ também se faz relevante quanto à questão do desenvolvimento da autonomia docente. Xavier (2013, p. 71), ancorado em Nóvoa e Freire, reconhece que o professor formador tem a responsabilidade de propiciar experiências de “[...] aprimoramento da prática profissional dos formandos [...]” partindo do princípio do exercício da reflexão, embasada teoricamente e direcionada à busca de respostas aos problemas escolares. Figueiredo (2013), por sua vez, sugere a necessidade de uma conduta crítico-reflexiva por parte dos (futuros) professores diante de suas próprias experiências docentes. Para Conforme Fernández (2013, p. 208) não há uma fórmula exata para que os professores de línguas desenvolvam eficazmente sua prática de ensino-aprendizagem, sendo assim, cabe aos professores formadores exercitarem com os graduandos, uma postura ativa que envolva estudos teóricos, aplicação prática de tais teorias sempre considerando o contexto escolar envolvido. Com este exercício, o (futuro) professor prossegue construindo sua autonomia docente, ciente de que para cada realidade há possibilidades múltiplas de caminhos para atender a cada demanda vigente. Ainda em termos de reflexão, Vian (2013, p. 208) comenta sobre a necessidade de não apenas refletir como reflexo condicionado característico do ser humano. Conforme este posicionamento, o autor sugere o termo ‘reflexionar’ que denota um mergulho na ‘própria consciência’, levando o sujeito a tentar responder, de forma cônica e racional, os motivos que lhe fazem realizar sua prática docente da forma como é executada.

Uma das formas mais comuns de se efetivar a prática reflexiva é a comparação entre o trabalho prescrito (plano de aula) e o trabalho realizado (aula aplicada)⁴. Todavia, um outro caminho que pode viabilizar tal ação é a filmagem de aulas, nosso quarto fator a ser analisado. O professor pode gravar suas próprias aulas e, posteriormente, assiste-as incorporando uma posição crítico-reflexiva em que o objetivo é reformar e ampliar sua prática. Pode-se até indicar que esta é uma postura corajosa, visto que não é comum o professor querer se analisar e avaliar sua própria ação pedagógica. Para Oliveira (2013, p. 54) tal postura contribui na busca de soluções para a melhoria do trabalho do professor.

Vale destacar que o ato de assistir as próprias aulas não se resume a um trabalho solitário, ao contrário, no caso do professor em formação inicial, as discussões sobre as aulas filmadas dos licenciandos se enriquecem nas críticas construtivas ocorridas no coletivo, tendo como participantes os próprios colegas em formação inicial partícipes do mesmo grupo, o professor formador e o professor da escola. Neste viés, pontuamos a importância da assistência dos professores em formação inicial pelos professores universitários.

Na sequência, trazemos o quinto fator que contribui para a autonomia do graduando, qual seja, o acompanhamento dos graduandos pelos professores formadores. Este fator é citado por Bonini (2013) e por Rodrigues-Júnior (2013) e para este último, a assistência do professor formador deve ser dirigida ao professor em formação inicial e continuada, abrindo assim espaços laboratoriais onde se operam reflexões, relatos, discussões, avaliações entre outras ações⁵. Neste contexto, incluímos também a importância do professor da escola também exercer a função do professor formador no sentido de que ele, por sua vez, também domina saberes práticos e teóricos que contribuem, de forma significativa, com o desenvolvimento da autonomia do licenciando. Nesta perspectiva, marca-se a necessidade de os professores em formação inicial tomarem uma postura reflexiva direcionada à busca de respostas para os problemas vigentes, item a ser pontuado no parágrafo a seguir.

A assistência do professor formador para com o licenciando, também perpassa pela questão do trabalho colaborativo, como pontuado por Jordão (2013) e Mateus (2013, p. 103) em referência ao sexto fator. A primeira autora reitera que as parcerias entre professor formador, professor de escola e professores em formação inicial são importantes e ela destaca que esta

⁴ Os termos ‘trabalho prescrito’ e ‘trabalho realizado’ originam-se da Ergonomia francesa.

⁵ Corroborando esta importância, o estudo de Ferreira (2016) indica que a ausência do professor e estágio junto ao licenciando compromete seu processo de formação docente.

prática potencializa a construção de saberes diferenciados que poderão validar conhecimentos locais e globais. Na visão de Mateus (*op. cit.*) faz-se necessário compreender a importância de se respeitar as ideias divergentes e de consentir que o outro aja, mesmo que de forma diferenciada da nossa. Neste sentido, essa concessão desvela uma postura de humildade amadurecida, visto que o objetivo não é o mérito individual de um sobre o grupo, mas do encontro de soluções que viabilizem a melhoria no processo de ensino e aprendizagem.

Ainda no viés do trabalho cooperante, autores pontuam sobre a produção e avaliação de material didático, nosso sétimo fator a ser analisado. Cristovão (2013, p.366-368) declara que tais práticas abrem espaços reflexivos sobre teorias didático-metodológicas e concepções de linguagem, além de possibilitar ao aluno-professor o enriquecimento prático. Dito de outra forma, tal prática, por ser parte constitutiva do fazer docente, apresenta-se de forma marcante durante a formação docente inicial, abrindo um leque de possibilidades de discussões ricas acerca do processo de ensino e aprendizagem. Esta autora também aponta que o trabalho com avaliação e produção de material didático possibilita o desenvolvimento da autonomia informada do licenciando, pois é uma atividade que engloba não só o estudo teórico, mas também a aplicação e avaliação do material elaborado. E neste viés, Cristovão (*op. cit.*) considera a experiência do PIBID, como sendo de grande valia para a efetivação desta prática.

Conforme os 7 (sete) fatores até aqui pontuados (estudos teóricos, contato antecipado nas escolas, incentivo à reflexão e busca de respostas, filmagem de aulas, acompanhamento dos graduandos pelos professores, trabalho colaborativo, produção e avaliação de material didático), identificados como elementos coadjuvantes no desenvolvimento da independência informada do aluno-professor, podemos identificar experiências diversas vivenciados por esses sujeitos, o que nos leva a visualizar um campo vasto de conhecimento que pode oportunizar a participação em pesquisas e, como consequência, em escritas acadêmicas.

Nesta perspectiva, o oitavo e último fator mencionado pelos teóricos remete ao incentivo à iniciação à pesquisa e à produção acadêmica é citado no livro por sete professores formadores, dentre os quais destacamos Menegassi (2013, p. 247) que aponta para a necessidade de oportunizar aos (futuros) professores experiência de iniciação à pesquisa. O autor destaca que a tão desejada independência informada tem início na graduação a partir do desenvolvimento de atividades que compreendam pesquisas, envolvendo os licenciandos com estudos teóricos, discussões em grupo, investigações em escolas e a produção de textos científicos a serem apresentados em eventos acadêmicos. Pessoa (2013, p. 303) também confirma a importância

do desenvolvimento de pesquisas interventivas englobando professor formador e professores em formação inicial e continuada. Tais ideias são divulgadas similarmente por Cristovão (2013) que assevera sobre a relevância das atividades de investigação na formação docente, desenvolvidas nos programas de iniciação à docência, como por exemplo, o PIBID. Quanto à produção acadêmica incluímos aqui a importância do professor formador na orientação desse sujeito, desde o momento de identificação da pergunta de pesquisa, até a finalização da conclusão do trabalho e Cristovão (2013, p. 369) cita, mais uma vez, o PIBID como uma das iniciativas que potencializam a realização de tal ação.

Diante do exposto, conforme apresentamos as ideias dos teóricos acerca dos fatores contributivos para o desenvolvimento da autonomia docente, podemos perceber que a autonomia do professor em formação inicial requer um trabalho contínuo que transita por diferentes esferas do saber e que necessita, além do esforço do próprio graduando, da orientação do professor em formação inicial. Entretanto,

Na sequência deste texto, apresentaremos o percurso metodológico que orienta o leitor sobre os elementos principais constitutivos de nosso estudo.

METODOLOGIA

Nosso estudo ancora-se no campo da Linguística Aplicada, na perspectiva da pesquisa qualitativa de cunho interpretativista, sendo de natureza etnográfica, visto que a mesma articula aspectos referentes às práticas sociais dos participantes, tendo o pesquisador como agente ativo inserido no contexto pesquisado (BORTONI-RICARDO, 2008).

Para o desenvolvimento de nosso estudo coletamos os dados a partir de duas fontes. A primeira remete às reflexões produzidas pelos pibidianos em nosso *blog*⁶ sobre assuntos diversos. A segunda refere-se à participação desses (futuros) docente durante uma das nossas reuniões de estudo⁷.

Nesta reunião, ocorrida em 30 de setembro de 2015 em uma sala de aula da escola pública PREMEN na cidade de Campina Grande, discutimos, com base no questionamento 7

⁶ Para visitar o *blog* acesse: <http://pidibenglishuepb.blogspot.com.br/>

⁷ Nosso subprojeto realizava semanalmente reuniões durante todo o ano letivo. Tais momentos eram destinados a atividades diferenciadas, quais sejam: estudos/discussões teóricas; orientações e elaboração de projetos com base em sequências didáticas; workshops; organização e realização de eventos, dentre outros.

(sete) do livro “Conversa com Formadores de Professores de Línguas: avanços e desafios” (SILVA e ARAGÃO, 2013) a questão da independência informada dos professores em formação inicial e continuada. Na discussão usamos slides para apresentar 13 (treze) fatores, mencionados pelos respondentes da questão 7, que podem contribuir para que tais sujeitos possam desenvolver sua autonomia docente. Neste trabalho, por uma questão de espaço, apresentamos apenas 8 (oito) fatores. Ao final da discussão, foi lançada a proposta de que os participantes, incluindo os supervisores e a coordenadora do subprojeto, divididos em grupos, procederiam na formulação de uma resposta para o questionamento, elemento não inserido neste texto.

Em referência aos participantes da pesquisa, sabendo-se que nosso grupo é composto por 13 pessoas⁸, selecionamos a participação de alguns para compor nosso corpus. Com o intuito de resguardar a privacidade dos colaboradores, segue a denominação de cada um, qual seja: coordenadora, supervisor, pibidianos A, B, C, D, E, F, G e H.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

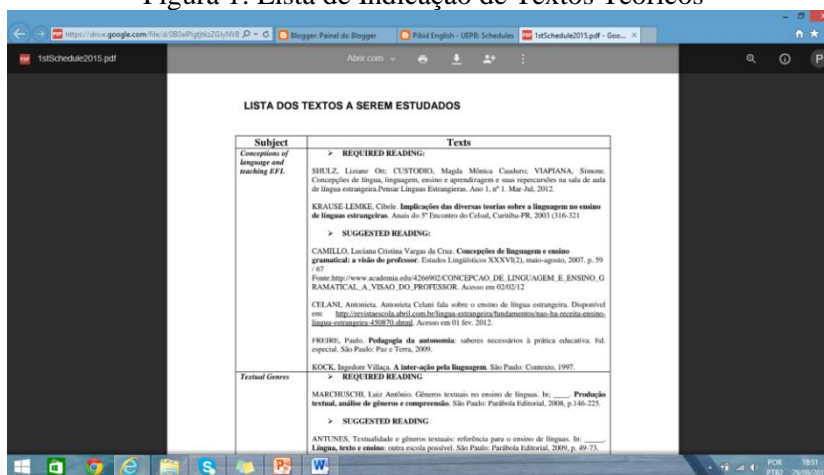
Nosso estudo tem como objetivo principal, investigar e avaliar de que forma o subprojeto de Letras-Inglês do PIBID/UEPB contribui para o desenvolvimento da independência informada dos pibidianos participantes, e este item de nosso trabalho apresentará, de forma sucinta, a análise e o resultado de nossa pesquisa. Para uma melhor compreensão deste tópico dividimos os pontos a serem analisados em 8 (oito) itens que remetem aos fatores, apresentados pelos autores do livro ‘Conversa com Formadores de Professores de Línguas: avanços e desafios’, como sendo elementos contributivos para o desenvolvimento da autonomia docente, quais sejam: (i) estímulo aos estudos teóricos e sua aplicação na prática; (ii) contato antecipado e direto entre graduandos e escolas; (iii) incentivo à reflexão e à busca de respostas; (iv) gravações de aulas; (v) acompanhamento dos licenciandos por professores formadores; (vi) trabalho colaborativo; (vii) avaliação e produção coletiva de material didático e (viii) incentivo à iniciação à pesquisa e à produção acadêmica.

⁸ Os componentes do subprojeto de Letras-Inglês PIBID/UEPB eram: uma coordenadora de área (a autora deste texto), dois supervisores que são os professores das escolas nas quais os projetos foram desenvolvidos e dez graduandos, que aqui estamos denominando de pibidianos.

ESTÍMULO AOS ESTUDOS TEÓRICOS E SUA APLICAÇÃO NA PRÁTICA

Eis um fator mencionado pela maioria dos autores do livro ‘Conversa com Formadores de Professores de Línguas’ e que é indicado pelo nosso subprojeto como elemento primordial para que as ações planejadas sejam desenvolvidas com embasamento teórico. No início de cada ano letivo, todos os pibidianos são informados das teorias a serem estudadas, discutidas, aplicada e avaliadas, e no decorrer de cada semestre, as práticas dos bolsistas têm como base reflexiva as ideias dos autores estudados, como também daqueles que permeia os estudos dos componentes curriculares do curso de licenciatura. A Fig.1 a seguir, desvela, com brevidade, um *link* do nosso *blog* que contém a lista de temas a serem estudados.

Figura 1: Lista de Indicação de Textos Teóricos



Subject	Texts
Concepts of language and teaching EFL	> REQUIRED READING: SHULZ, Liziane. On CUSTODIO, Magda Mônica Casabero; VIAPIANA, Simone. Concepções de língua, linguagem, ensino e aprendizagem e suas repercussões na sala de aula de línguas estrangeiras. <i>Prosa Línguas Estrangeiras</i> , Ano 1, nº 1, Mar. 2012.
	KRAUSE-LEMKE, Cibele. Implicações das diversas teorias sobre a linguagem no ensino de línguas estrangeiras. <i>Anais do 3º Encontro do Cebral, Curitiba-PR</i> , 2003 (116-121)
	> SUGGESTED READING: CAMILLO, Luciana Cristina Vargas da Cruz. <i>Concepções de linguagem e ensino gramatical: a visão do professor</i> . <i>Estudos Linguísticos XXXV(2)</i> , maio-agosto, 2007, p. 39-62. Fonte: http://www.academia.edu/426992/CONCEPCAO_DE_LINGUAGEM_E_ENSINO_GRAMATICAL_A_VISAO_DO_PROFESSOR . Acesso em 02/02/12.
CELANI, Antonietta Antonietta Celani fala sobre o ensino de língua estrangeira. Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/lingua-estrangeira/fundamentos/iao-ha-revista-ensino-lingua-estrangeira-450973.shtml . Acesso em 01/09/2012.	
Textual Genres	FREIRE, Paulo. <i>Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa</i> . Ed. especial. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
	KOCK, Ingridson Villici. <i>A interação pela linguagem</i> . São Paulo: Contexto, 1997.
Linguistic theory and didactics	> REQUIRED READING: MARCHUSCHI, Luiz Antônio. <i>Gêneros textuais no ensino de línguas</i> . In: _____. <i>Produção textual, análise de gêneros e compreensão</i> . São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 146-225.
	> SUGGESTED READING: ANTUNES, Teófilo. <i>Textualidade e gêneros textuais: referência para o ensino de línguas</i> . In: _____. <i>Língua, texto e ensino: entre escrita e oralidade</i> . São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 49-73.

Fonte: <http://pidibenglishuepb.blogspot.com.br/>

Conforme mencionam Rodrigues-Júnior (2013), Bonnini (2013) e Oliveira (2013), a relação entre o desenvolvimento da independência informada e os estudos teóricos está na aplicação das epistemologias na prática docente, ou seja, na teorização da própria prática, no dizer de Bonnini (*op. cit.*), o que, conseqüentemente, conduz o sujeito a um empoderamento epistemológico e a um fortalecimento de sua ação docente, já que ele se sente capaz de explicar suas ações à luz das teorias. Trazemos como exemplificação deste processo e autonomia, a reflexão do pibidiano A. Tal escritura foi postada no dia 03 de setembro de 2015 sobre um dos dias de aplicação da sequência didática.

Excerto 1: Pibidiano A - Gebhard (1996) destaca 5 fatores que tornam uma aula [...] interativa, dentre esses fatores pelos menos 3 eu pude perceber com clareza durante essa aula, o primeiro é a redução da centralidade do professor. Isso foi mais do que visível, pois quem basicamente conduziu o primeiro momento da aula foram os próprios alunos [...]. Segundo fator é o dar chances aos alunos para que eles expressem em contextos significativos. Tanto ter deixado eles livres para agirem durante a dinâmica, como também deixar que todos usassem seus celulares e tablets [...], realizar o teste vocacional e discutir a respeito dos resultados, pra mim se

encaixa nesse fator mencionado por Gebhard. O terceiro fator que notei foi o de oferecer oportunidades para os alunos negociarem resultados com os colegas e com os professores.

Diante de sua fala, o aluno-professor expõe com clareza um momento ímpar de sua prática, ou seja, aquele em que ele consegue aplicar e analisar a teoria em sua ação docente, e a isso, podemos reconhecer como uma formação que lhe proporciona oportunidades para a construção de sua independência informada.

Na sequência, observa-se a importância do contato prévio do graduando com a escola para que essa autonomia continue a ser construída.

CONTATO ANTECIPADO E DIRETO ENTRE OS GRADUANDOS E A ESCOLA

Conforme aponta Garcez (2013), um contato maior do licenciando com a realidade de seu trabalho, ou seja, com a sala de aula, certamente promove a autonomia docente com mais presteza, visto que o constante convívio com as escolas lhe proporcionará experiências docentes produtivas. Em nossa vivência no PIBID, destacamos a fala de dois pibidianos, B e C, como prova desta realidade. Uma vez que ambos os pibidianos encontrava-se no segundo e terceiro períodos do curso respectivamente, esta vivência precoce na escola certamente lhes proporcionou um crescimento profissional ímpar, visto que apenas nas disciplinas de Estágio Supervisionado, eles teriam o primeiro contato, o que ocorre a partir do sexto período do curso.

Excerto 2: Pibidiano B (15/05/15) - A aula do dia 13/05 foi o primeiro momento que tive oportunidade de reger a turma por mais de 15 minutos. Naquele momento fui de fato o professor daqueles meninos e meninas e pude perceber que eles realmente assumiram que tanto eu quanto minhas colegas do Pibid somos seus professores.

Excerto 3: Pibidiano C (13/05/15) - Bem, até então nunca ministrei aula e nunca tive nenhuma experiência como professor, essa foi a minha primeira vez como discente. No início eu não estava muito “nervoso” mais sim preocupado se conseguiria ter a atenção dos alunos e dar uma boa aula. [...] Achei muito proveitoso a parte da atividade, porque a partir dela tive a oportunidade de dar atenção a todos e também tive a comprovação de que eles conseguiram entender bem o tema. Nesse momento aproveitei para conhecer e interagir mais com eles, sempre que eles tinham alguma dúvida não hesitavam em nós[sic] chamar. Enfim, foi uma grande experiência que nunca esquecerei e com certeza irei melhorar o máximo possível para que possa fazer um bom trabalho futuramente.

INCENTIVO À REFLEXÃO E BUSCA DE SUAS PRÓPRIAS RESPOSTAS

Uma das práticas mais estimuladas e requisitadas, pela coordenadora, aos pibidianos é a reflexão antes, durante e após a ação. Acreditamos que sem o ‘reflexionar’, no dizer de Vian (2013), o professor, seja ela formador, em formação continuada ou inicial, não desenvolve sua docência com decência. Nosso *blog* abarca listas de textos teóricos, fotos dos componentes do

grupo desenvolvendo diferentes atividades (participação em eventos, atuação em sala de aula etc), pautas de reuniões, entre outros, todavia, uma das sessões de postagens mais relevantes é a que arquiva as reflexões dos pibidianos. Tais reflexões são escritas em língua inglesa ou portuguesa e remetem a qualquer tipo de atividade desenvolvida durante o ano letivo.

Acreditamos que um licenciando reflexivo é o futuro docente capaz de questionar os outros e a si mesmo, buscar respostas diferenciadas para situações distintas, compartilhar experiências positivas ou não e querer inovar-se sempre. Para o pibidiano D a ação reflexiva promove no docente uma ruptura com a acomodação de perceber uma prática sem avanço e nada fazer para mudar o que está estagnado.

Excerto 4: Pibidiano D (27/07/15) - Depois de algumas semanas retornarmos a sala com a proposta de trabalharmos Study Skills, pois percebemos que a turma é muito dispersa em questão de organização de estudo e também não tem incentivo para estudar fora da sala de aula.

As semanas que antecederam a proposta do trabalho com *Study Skills* foram suficientes para que o pibidiano refletisse sobre o que fazer para mudar a situação de dispersão da turma e a atitude de desorganização quanto aos estudos, fatores que o incomodava sempre que se encontrava atuando em sala de aula.

Como suporte para uma postura reflexiva, os teóricos pontuam a ação de gravar aulas, e, posteriormente, o assistir e refletir sobre o que é observado. Neste sentido, vejamos de que forma o PIBID possibilita tal experiência no item a seguir.

GRAVAÇÃO DE AULAS

A prática de gravação de aulas por meio de filmagens é uma constante do nosso subprojeto. As visualizações, observações e comentários posteriores funcionam como fonte de crescimento profissional entre os membros do nosso grupo. Incluímos nessa prática não só a filmagem da ação dos licenciandos, mas também a da própria coordenadora, como podemos constatar no excerto 5 a seguir.

Excerto 5: Coordenadora (16/09/15) - Boa tarde pessoal. Agradeço a participação de todos na discussão de hoje. Acabo de me assistir, e já vou tentar, para o próximo estudo, me corrigir. Acredito que o se ver é muito importante para refletirmos sobre nossa performance na lida docente.

Corroborando Oliveira (2013), a coordenadora acredita que sua prática, mesmo que como professora formadora, mas sem deixar de ser professora em formação continuada,

necessita de melhoria constante, fato é que ela decide por filmar sua própria ação, durante as discussões de grupos de estudo para que, a partir de sua própria visualização, ela possa perceber quais pontos faz-se necessário mudar.

Retomando a questão da visualização das filmagens em conjunto com o pibidiano e com a professora formadora, destacamos a importância e a necessidade deste trabalho em conjunto, visto que o licenciando precisa de uma orientação mais próxima para seu crescimento profissional, o que veremos no item a seguir.

ACOMPANHAMENTO DOS GRADUANDOS PELOS PROFESSORES FORMADORES

Não há como conceber um orientando sem orientador. As experiências vivenciadas pela autora deste texto, como professora das disciplinas de Estágio Supervisionado e como coordenadora do subprojeto PIBID/UEPB Letra-Inglês, desvelam, com clareza, a importância da parceria entre esses dois sujeitos. E nesse escopo, como já mencionamos, achamos adequado incluir também a colaboração do supervisor (professor de escola), com suas experiências teóricas e práticas cooperada de forma significativa para o desenvolvimento da independência informada do graduando.

As falas a seguir, representam um recorte desta ação orientadora, seja da coordenação como da supervisão. O primeiro excerto, da coordenadora, comenta sobre a reflexão que um pibidiano fez acerca de um momento de aula, por ele ministrada, e que se fez necessário parar a explicação para chamar a atenção dos alunos em referência ao comportamento não adequado que estavam tendo.

Excerto 6: Coordenadora (15/11/15) - Às vezes, uma tomada de atitude séria se faz muito necessária, principalmente quando implica na realização de atividades em grupo em que há exclusão de alguns colegas, mesmo que por motivos justos, como por exemplo, a questão de alunos que, na maioria das vezes, literalmente se "escoram" em outros. Acredito que a postura séria, como já tínhamos comentado em alguma postagem anterior, se faz necessária, até porque essa é uma forma de delimitar a autoridade (e não o autoritarismo) mencionada por Freire em Pedagogia da Autonomia. Ou seja, a liberdade do outro acaba quando a minha inicia, e se a tomada de atitude de alguns alunos estava comprometendo o andamento da aula, nada mais justo que uma conversa franca e séria no sentido de falar para eles da responsabilidade de realizar a tarefa. Parabéns pela postura do grupo.

Diante do posicionamento da professora formadora podemos perceber que a mesma, com base em teorias e experiências vividas, concorda com a postura do pibidiano em ter que tomar a decisão de conversar seriamente com os alunos. O retorno dado pela coordenadora

reafirma que a ação do licenciando foi positiva, o que contribuir, ainda mais, para o desenvolvimento de sua autonomia docente, uma vez que ele percebe que suas ações, além de serem compartilhadas por quem lhe orienta, tem também um respaldo teórico.

O excerto 3 (três) é o retorno do supervisor do projeto quanto a uma reflexão de um pibidiano em referência à necessidade de modificar a organização das carteiras na sala de aula e à escolha do tema discutido com os alunos. A aprovação da disposição das carteiras e o elogio sobre o tema estudado, certamente, eleva a autoestima do futuro professor, e essa concordância torna o pibidiano mais seguro quanto as suas futuras ações, o que, pode concorrer para fortalecer sua autonomia.

Excerto 7: Supervisor (11/05/16) - [...] Concordo plenamente com você em relação que a "nova" disposição das carteiras modificou a dinâmica na sala. Creio que outro ponto importante para isso ocorrer foi o tema que vocês trabalharam. Além de criativo, muito próximo da realidade deles. Inclusive, percebi que muitos que não participavam nas minhas aulas estavam super atentos e interagindo com vocês.

Ainda em referência à ação de acompanhar o aluno-professor, destacamos o valor do trabalho colaborativo, item a ser destacado a seguir.

TRABALHO COLABORATIVO

Os grupos de licenciados de nosso subprojeto (compostos por dois ou três graduandos) têm como meta a produção de um projeto para a turma que lhe é destinada, focando na produção de uma sequência didática que se baseia em três pontos principais: a identificação de um tema, a escolha de um gênero textual e a elaboração de um objetivo a ser alcançado ao final da aplicação do projeto. Esse desafio, para os professores em formação inicial, amplia-se por ser um trabalho a ser desenvolvido em parceria com outros pibidianos e tendo a assessoria da coordenação e da supervisão. Para esses futuros professores, após vivenciar o trabalho colaborativo, o resultado é uma compreensão acerca da divisão de tarefas, do respeito pela ideia/opinião do outro, do conhecimento que se adquire no convívio com seus parceiros e das possibilidades de se encontrar soluções com mais facilidade. É o que podemos constatar na fala das pibidiana E e F nos excertos a seguir.

Excerto 8: Pibidiana E (21/05/15) - My group and I, after some discussion, decided to work with the genre "autobiography" [...]. Sincerely, I was not feeling really confident about the genre, but talking with my group answered many questions. [...] We also talked with the supervisor and she suggested to us work by the perspective of the students' families, which inspired us to think of a "family tree". [...] To me, the moment was very productive since we could talk about many aspects before we develop our DS.

Excerto 9: Pibidiana F (29/05/15) - In my opinion, the feedback session was very significant and important because with the coordinator's idea we could mature our ideas and unite all of our ideas in a more clear way. I liked the coordinator's suggestion about the Fanzine genre because (1) it's not a well-known genre by the people I think (2) because stimulate the students to be creative (3) it will help them to develop their self-esteem (4) permits other kinds of genres inside, like music, comic stories and etc. (5) Correspond to the students' realities because is a fanatic magazine which seems to match perfectly with teenagers.

Para a pibidiana E o compartilhamento de dúvidas e incertezas é um ponto positivo no trabalho colaborativo, visto que ela não se sentia confiante quanto a primeira escolha do gênero, qual seja, a autobiografia. A pibidiana F, por sua vez, desvela uma maturidade ao concordar com a sugestão da coordenadora, ou seja, aplicar o gênero Fanzine, visto que durante as discussões presenciais o grupo define as características que o gênero possui, como elencadas pela pibidiana, e que, possivelmente poderá contribuir para o sucesso do projeto⁹.

A produção da sequência didática encontra-se inserida no âmbito da produção e avaliação de material didático, elemento destacado pelos teóricos como significativo no contexto do desenvolvimento da independência informada do futuro docente e que é analisado no item a seguir.

AVALIAÇÃO E PRODUÇÃO COLETIVA DE MATERIAL DIDÁTICO

Quanto ao material didático, apontamos dois momentos distintos vivenciados pelos pibidianos: a análise e uso do livro didático utilizado pelo supervisor da escola e a produção e aplicação de sequências didáticas. Os dois momentos são vivenciados de forma coletiva, o que permite, aos componentes de cada grupo, experimentar a oportunidade de discutir pontos de vista diferenciados e de compartilhar experiências.

Para a produção das sequências didáticas¹⁰ há todo um processo de reconhecimento da turma (na qual o material didático será aplicado), de estudo teórico (acerca da sequência didática) e de análise de outras sequências, para que, só depois, os pibidianos iniciem o processo de elaboração de tal material. A fala da pibidiana G marca o momento de produção da sequência, e ela deixa claro a relevância do trabalho colaborativo para esta ação.

Excerto 10: Pibidiana G (16/05/15) – O diálogo pibidianos/supervisor/coordenadora foi de extrema importância nessa construção, além de nos orientar na escolha do tema e gênero, tanto o supervisor como a coordenadora estão nos auxiliando a adequa-los [sic] ao nível e perfil da turma.

⁹ Como a reflexão, obviamente, foi postada em maio de 2015, e este texto foi produzido em janeiro de 2016, podemos informar que o resultado do projeto com o gênero textual Fanzine foi positivo, uma vez que os pontos elencados pela pibidiana foram alcançados de forma satisfatória.

¹⁰ Para visualizar as sequências didáticas produzidas em 2015, acesse o link 'Didactic Sequence' do nosso blog: <http://pidibenglishuepb.blogspot.com.br/>.

Por fim, após analisar 7 (sete) itens da tabela, chegamos ao último, que se refere ao estímulo do graduando em participar de pesquisas e em escrever textos científicos sobre suas próprias experiências. O tópico a seguir desvela sobre a contribuição do PIBID para a realização de tal proposta.

INCENTIVO À INICIAÇÃO, PESQUISA E PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Para Menegasse (2013), Pessoa (2013) e Cristovão, oportunizar aos professores em formação inicial experiências que podem estimular o desenvolvimento de pesquisas com o objetivo de contribuir para a ampliação dos saberes locais, é um dos fatores importantes para o desenvolvimento da independência informada. Durante o primeiro semestre do ano letivo de 2015, nosso grupo vivenciou um momento de experiência de monitoria e posteriormente um período de aplicação de aulas em algumas turmas dos supervisores. A partir dessas duas experiências, os alunos tiveram a oportunidade de produzir textos acadêmicos (um pôster e seis artigos científicos) objetivando socializar suas experiências de pesquisa no V Encontro de Iniciação à Docência na UEPB, ocorrido em agosto de 2015¹¹.

Vejamos no excerto 11 a importância que os pibidianos atribuem à prática da pesquisa durante a participação no PIBID.

Excerto 11: Pibidiana H (29/09/15) - Essa foi a minha segunda participação do ENID e pela segunda vez participei apresentando um relato de experiência. Essa experiência além de contribuir para a minha formação profissional como experiência no lattes, por exemplo, é para mim uma oportunidade de compartilhar as minhas experiências, receber crítica e incentivo e me preparar para enfrentar o mercado de trabalho, onde os mais bem preparados estarão sempre em vantagem.

Diante do exposto, podemos apontar que o subprojeto de Letras-Inglês do PIBID/UEPB, tem trazido contribuições significativas para o desenvolvimento da independência informada do futuro professor de língua inglesa.

ÚLTIMAS PALAVRAS

Nosso trabalho objetivou investigar e avaliar até que ponto o PIBID/UEPB de Letras-Inglês contribui para o desenvolvimento da autonomia dos (futuros) professores de inglês, tendo como base teórica o livro ‘Conversas com Formadores de Professores de Línguas: avanços e

¹¹ Para acessar os trabalhos dos alunos, visite o site <http://www.enid.com.br/>.

desafios' organizado por Silva e Aragão (2013) com a participação de diferentes professores formadores como respondentes da questão basilar de nosso texto, qual seja: Como desenvolver no professor em formação inicial ou contínua, independência informada que possa permitir-lhe construir saberes locais a partir de sua prática?

Como resultado de nossa investigação, dentre os vários fatores contributivos para o desenvolvimento da autonomia dos futuros professores mencionados pelos professores formadores autores do livro, a grande maioria está presente na prática de nosso subprojeto, entretanto, por questão de espaço, destacamos apenas oito, quais sejam: (i) estímulo aos estudos teóricos e sua aplicação na prática; (ii) contato antecipado e direto entre graduandos e escolas; (iii) incentivo à reflexão e à busca de respostas; (iv) gravações de aulas; (v) acompanhamento dos licenciandos por professores formadores; (vi) trabalho colaborativo; (vii) avaliação e produção coletiva de material didático e (viii) incentivo à iniciação à pesquisa e à produção acadêmica.

Assim, conforme nossa análise, constatamos que tais fatores estão constantemente presentes em nosso subprojeto, o que nos leva a concluir que, sem sombra de dúvidas, nossa prática docente é permeada por uma preocupação constante em oferecer aos professores em formação inicial possibilidades de vivenciar experiências que os ajudem a desenvolver sua independência informada, contribuindo assim para a construção de saberes locais tendo como base sua própria prática docente.

REFERÊNCIAS

BONINI, Adair. In: SILVA, Kleber Aparecido da; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. (Orgs.). **Conversas com Formadores de Professores de Línguas: avanços e desafios**. Campinas, SP: Pontes, 2013, p. 33-42.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. In: SILVA, Kleber Aparecido da; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. (Orgs.). **Conversas com Formadores de Professores de Línguas: avanços e desafios**. Campinas, SP: Pontes, 2013, p. 361-374.

FERNANDEZ, Gretel Maria Eres. In: SILVA, Kleber Aparecido da; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. (Orgs.). **Conversas com Formadores de Professores de Línguas: avanços e desafios**. Campinas, SP: Pontes, 2013, p. 131-144.

FERREIRA, Telma Sueli Farias Ferreira. 'Até Hoje espero um *Feedback* da minha Professora Formadora': representações de uma docente sobre a sua experiência na disciplina de Estágio

Supervisionado. In: NÓBREGA, Daniela Gomes de Araújo (Org.). **Múltiplos Olhares para a Formação de Professores de Línguas Estrangeiras/Adicionais**. Campina Grande: EDUEPB, 2016, p. 156-186.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. In: SILVA, Kleber Aparecido da; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. (Orgs.). **Conversas com Formadores de Professores de Línguas: avanços e desafios**. Campinas, SP: Pontes, 2013, p. 113-122.

GARCEZ, Pedro de Moraes. In: SILVA, Kleber Aparecido da; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. (Orgs.). **Conversas com Formadores de Professores de Línguas: avanços e desafios**. Campinas, SP: Pontes, 2013, p. 215-228.

GIL, Glória. In: SILVA, Kleber Aparecido da; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. (Orgs.). **Conversas com Formadores de Professores de Línguas: avanços e desafios**. Campinas, SP: Pontes, 2013, p. 123-130.

GIMENEZ, Telma. In: SILVA, Kleber Aparecido da; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. (Orgs.). **Conversas com Formadores de Professores de Línguas: avanços e desafios**. Campinas, SP: Pontes, 2013, p. 349-359.

JORDÃO, Clarissa Menezes. In: SILVA, Kleber Aparecido da; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. (Orgs.). **Conversas com Formadores de Professores de Línguas: avanços e desafios**. Campinas, SP: Pontes, 2013, p. 77-91.

MATEUS, Elaine. In: SILVA, Kleber Aparecido da; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. (Orgs.). **Conversas com Formadores de Professores de Línguas: avanços e desafios**. Campinas, SP: Pontes, 2013, p. 93-111.


MEGASSI, Renilson José. In: SILVA, Kleber Aparecido da; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. (Orgs.). **Conversas com Formadores de Professores de Línguas: avanços e desafios**. Campinas, SP: Pontes, 2013, p. 241-250.

MICCOLI, Laura. In: SILVA, Kleber Aparecido da; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. (Orgs.). **Conversas com Formadores de Professores de Línguas: avanços e desafios**. Campinas, SP: Pontes, 2013, p. 145-173.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. In: SILVA, Kleber Aparecido da; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. (Orgs.). **Conversas com Formadores de Professores de Línguas: avanços e desafios**. Campinas, SP: Pontes, 2013, p. 175-186.

PESSOA, Rosane Rocha. In: SILVA, Kleber Aparecido da; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. (Orgs.). **Conversas com Formadores de Professores de Línguas: avanços e desafios**. Campinas, SP: Pontes, 2013, p. 299-306.

RODRIGUES-JÚNIOR, Adail Sebastião. In: SILVA, Kleber Aparecido da; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. (Orgs.). **Conversas com Formadores de Professores de Línguas: avanços e desafios**. Campinas, SP: Pontes, 2013, p. 19-32.



SILVA, Kleber Aparecido da; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. (Orgs.). Campinas, SP: Pontes, 2013. **Conversas com Formadores de Professores de Línguas: avanços e desafios.** Campinas, SP: Pontes, 2013,

VIAN, Orlando. In: SILVA, Kleber Aparecido da; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. (Orgs.). **Conversas com Formadores de Professores de Línguas: avanços e desafios.** Campinas, SP: Pontes, 2013, p. 201-213.

XAVIER, Antonio Carlos. In: SILVA, Kleber Aparecido da; ARAGÃO, Rodrigo Camargo. (Orgs.). **Conversas com Formadores de Professores de Línguas: avanços e desafios.** Campinas, SP: Pontes, 2013, p. 63-76.

AValiação DA QUALIDADE DO ENSINO SUPERIOR PELOS PARÂMETROS DO ENADE: reflexões necessárias sobre os indicadores de uma suposta excelência.

Ortiz Coelho da Silva¹

RESUMO

O Ensino Superior no Brasil avançou no início dos anos 2000. As vagas passaram de 3,8 milhões (2003) para 13.529.101 (2018), de acordo com o INEP (2018). Tal crescimento, por outro lado, trouxe uma preocupação sobre a qualidade dos cursos/IES. O MEC criou o ENADE para avaliar a qualidade da educação superior. O problema de pesquisa é: os parâmetros objetivamente postos pelo ENADE são adequados para avaliar a qualidade da educação superior do Brasil? O objetivo consiste em discutir como os indicadores do ENADE são empregados para avaliar a excelência da educação universitária, tendo em vista a necessidade de refletir sobre até que ponto haveria efetividade real ou não em eleger parâmetros estanques como meios concretos de avaliação. Metodologicamente, têm-se um estudo bibliográfico-documental, qualitativo e método dedutivo. Em sede de resultados, a partir das reflexões de Morosine (2016), pôde-se perceber que os parâmetros avaliativos do ENADE se mostram monoculares e excludentes das peculiaridades e realidades de cada IES, pois se baseiam em padrões rígidos de resposta, sem abertura à adequação do instrumento avaliativo às necessidades e condições particulares dos lócus avaliados.

Palavras-chave: Ensino Superior, Avaliação, Enade, Qualidade, Reflexões

INTRODUÇÃO

O Ensino Superior no Brasil avançou muito nas duas primeiras décadas do século XXI, sobretudo a partir da política de investimento no setor adotada pelo Governo Federal a partir de 2003.

Importante destacar que o Ensino Superior brasileiro, historicamente, foi visto como uma modalidade de ensino voltado à elite masculina, branca e de alto poder aquisitivo da sociedade, uma vez que, em sua maior parte, os universitários apresentavam um padrão quanto ao gênero, cor, classe e nível econômico, sendo raríssimos os casos de estudantes que logravam acesso à academia sem pertencer a esse nicho específico.

Todavia, com o início do novo milênio, algo mudou. Momento esse em que foram organizados programas de expansão universitária, com abertura de novos cursos, construção de novos campus e criação de novos institutos de educação superior, como no caso dos Institutos

¹ Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares da Universidade de Pernambuco (UPE), Campus Petrolina (PE). Docente Auxiliar Efetivo da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). E-mail: ortiz@bjs.uespi.br.

Federais (IFs). Aliado a isso, cite-se a implementação de políticas que visaram à democratização do Ensino Superior no país, entre as quais, o surgimento do PROUNI (2004)², NOVO FIES (2010)³, Cotas Raciais e Sociais (2012)⁴ e o Sistema de Seleção Unificada – SISU (2009)⁵.

Nesse mesmo período, é importante destacar que não apenas a Educação Superior Pública avançou e cresceu, mas também, inclusive com maior intensidade, multiplicaram-se por todo o país diversas Instituições de Ensino Superior privadas, tendo em vista o fato dos incentivos fiscais que o setor começou a receber desde o 1º mandato do Governo Lula (2002-2006), chegando a ser 88,2% das IES brasileiras, segundo dados oficiais do INEP (CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2018).

Em decorrência dessa política, o número de vagas no ensino superior evoluiu consideravelmente, passando de 3,8 milhões em 2003 para 13.529.101 em 2018, um aumento de 256%, conforme dados oficiais do INEP (CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2018). Sendo que, atualmente, o percentual de brasileiros que possui formação acadêmica a nível de graduação é de 15,3% (PNAD, 2016). Dado substancial, especialmente quando comparada com os 4,4% existentes em 2000, pois representa aumento de 247,7%.

Deste modo, apesar de louvável e necessário, o acentuado crescimento do Ensino Superior, o qual, indubitavelmente, contribuiu e contribui com o desenvolvimento do país e é essencial ao projeto de futuro a que se pretende o Brasil, trouxe, sobre outra ótica, uma preocupação: a qualidade do Ensino Superior brasileiro.

Nesse sentido, em virtude da acelerada – para muitos desenfreada – abertura de cursos de graduação, principalmente em regiões interioranas do país, bem como o crescente interesse de grupos empresariais pela gestão de faculdades privadas que passaram a oferecer os mais diversos cursos, o Ministério da Educação (MEC) elegeu por preocupação a forma como esses cursos, sejam públicos, sejam privados, estavam organizados. Em outros termos, o MEC elegeu como prioridade não apenas a expansão do ensino superior, mas que isso acontecesse com

² O Programa Universidade para Todos (**ProUni**) foi criado em 2004, pela Lei nº 11.096/2005 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2019).

³ A operacionalização do Fundo, antes somente efetuada pela Caixa Econômica Federal, está desde 2010 sob a responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), para contratos firmados a partir de 15 de janeiro de 2010. (FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2019).

⁴ A Lei nº 12.711/2012, sancionada em agosto deste ano, garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. (LEI DE COTAS NO ENSINO SUPERIOR, 2019)

⁵ Criado pelo governo Lula em 2009, o Sistema de Seleção Unificada é hoje uma das principais formas de acesso à universidade. (INSTITUO LULA, 2019).

completa e total qualidade, sendo que esta passava a ser a “variável” desejada, não apenas a quantidade.

Assim, na tentativa de parametrizar o que seria ou não “qualidade”, quais instituições e/ou cursos atenderiam ou não à referida, frise-se, “variável”, institui-se um complexo conjunto de indicadores para avaliar a Educação Superior no país, a partir do qual poderiam ser formados conceitos sobre cursos, instituições e programas de educação, especialmente, em nível de graduação.

Sendo que, nesse conjunto de mecanismos, foi criado o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), por meio do qual os alunos que já tenham concluído, no mínimo, 80% do curso, são submetidos a uma “prova” – isto mesmo, “prova” – que almeja avaliar se os mesmos estão ou não adequadamente formados em suas graduações, conforme indicadores e padrões de desempenho elaborados pelos altos escalões do MEC.

Assim, o problema de pesquisa consiste em responder a seguinte pergunta: Os parâmetros objetivamente postos pelo ENADE são suficientemente adequados para avaliar eficazmente a qualidade da educação superior do Brasil, com todas as suas peculiaridades?

Com o intuito de chegar a esta resposta, o Objetivo Geral da presente pesquisa consiste em Discutir criticamente como os indicadores do ENADE estão sendo empregados para avaliar a excelência da educação universitária no Brasil, tendo em vista a necessidade de refletir sobre até que ponto haveria efetividade real ou não em eleger parâmetros estanques como meios concretos de avaliação.

Em termos de justificativa, o interesse pela temática surgiu a partir da reflexão de leituras que nos foram apresentadas pela Professora Dra. Iracema Campos Cusati⁶ quando de suas reflexões na disciplina Didática do Ensino Superior, bem como pela sensibilidade de procurar refletir sobre os instrumentos pelos quais a educação universitária está sendo avaliada hodiernamente no Brasil.

A fim de melhor apresentar nossas considerações, os resultados encontram-se divididos em três seções logicamente encadeadas: na 1ª expõe-se brevemente os parâmetros avaliativos no qual se baseia o ENADE; na 2ª discute-se o fenômeno de como o resultado do ENADE, especialmente no âmbito das faculdades particulares, transformou-se na “nova corrida do ouro da Educação Superior”; e, na 3ª são feitas reflexões sobre as forma como se avalia a qualidade

⁶ Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), Professora Adjunta da Universidade de Pernambuco (PE), Campus Petrolina, membra do Colegiado do Matemática do Campus e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares *Stricto Sensu* em Educação do Campus. Membro do Conselho Editorial da Revista Transverso da UEMG.

do ensino superior por indicadores, a partir dos trabalhos de Morosini (2016). Ao final, apresentam-se as considerações últimas sobre os rumos que a temática tende a assumir no cenário brasileiro.

METODOLOGIA

O presente estudo, em termos metodológicos, apresenta delineamento misto, posto que se constitui como uma pesquisa de natureza bibliográfica e documental.

Sob o ponto de vista bibliográfico, foram realizadas análises sistemáticas de obras de autores renomados como Freire (2002), Habermas (2020) e Morosini (2016), por meio das quais foi possível formar sólida fundamentação teórica em relação ao entendimento dos instrumentos de avaliação da educação superior

Por seu turno, a pesquisa documental ofereceu os subsídios essenciais para que fosse analisado os critérios para avaliação do curso pelos parâmetros do ENADE, como as resoluções do INEP/MEC com as regras do exame e os critérios de avaliação, bem como matérias jornalísticas e documentos emitidos pelos Ministérios Públicos dos Estados em que se apuraram a ocorrência de fraudes cometidas por algumas IES(s) privadas.

No que se refere ao método, empregou-se o dedutivo, por meio do qual partiu-se de uma premissa maior e, através do raciocínio lógico, chegou-se a uma conclusão válida), cujas abordagens tomaram a forma qualitativa, sendo o objeto de caráter discursivo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

PARÂMETROS AVALIATIVOS DO ENADE: BREVE SÍNTESE

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional, e o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial (INEP,2019).

Aplicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) desde 2004, o Enade integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), composto também pela Avaliação de cursos de graduação e pela Avaliação institucional. Juntos eles formam o tripé avaliativo que permite conhecer a qualidade dos cursos

e instituições de educação superior brasileiras. Os resultados do Enade, aliados às respostas do Questionário do Estudante, são insumos para o cálculo dos Indicadores de Qualidade da Educação Superior (INEP,2019).

A disciplina legal do ENADE é dada pela Lei Federal nº 10.861/2004 que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) o que determina que exame é componente curricular obrigatório dos cursos de graduação, de modo que a avaliação e resultado será expressa por meio de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, tomando por base padrões mínimos estabelecidos por especialistas das diferentes áreas do conhecimento.

Assim, fica claro que o instrumento, ao mesmo tempo que propõe uma avaliação das IES, busca, igualmente, catalogá-las em cinco (05) níveis, os chamados conceitos, a partir do qual seria, em tese, possível saber em que passo está a tão almejada qualidade das IES brasileiras.

Conforme análise da matriz curricular, o Enade tem como metas mensurar e acompanhar o aprendizado e a performance dos alunos em cada curso durante o ensino superior. O exame leva em consideração alguns fatores, como: os conteúdos programáticos estabelecidos no currículo das graduações; as necessidades do mercado de trabalho; o patamar mínimo de qualidade de um curso; o nível mínimo de qualidade exigido pelo MEC.

Esses aspectos mostram que a avaliação tem um foco direcionado para verificar o rendimento de cada curso em uma instituição de ensino superior.

Em termos de estrutura, a prova tem 40 questões e é dividida em duas partes. A primeira é denominada de Formação Geral e apresenta 10 questões (duas discursivas e 8 objetivas). Ela é aplicada para verificar o perfil ético e o conhecimento dos alunos sobre diversos temas importantes para os brasileiros. São analisados o envolvimento com os aspectos sociais e os Direitos Humanos. Além disso, é verificado o rendimento na leitura e na escrita.

A segunda parte da prova é o Componente Específico, que tem 30 questões (3 discursivas e 27 objetivas). Nessa fase, os estudantes devem comprovar que conhecem bastante o conteúdo apresentado durante a graduação.

Os resultados do ENADE têm um peso quase isolado no que diz respeito à avaliação dos cursos das IES(s), pois é essencial para definir o Conceito Preliminar de Curso (CPC), nota atribuída a uma graduação pelos analistas do MEC, sendo que o resultado do exame corresponde a 60% do CPC dos cursos superiores, de modo que os outros 40% são aferidos a partir da organização didático-pedagógica, infraestrutura disponível para a realização do curso

e da qualificação dos professores. Ou seja, a Nota do ENADE é o parâmetro mais importante para se definir a qualidade do ensino superior no Brasil, em tempos atuais.

A título ilustrativo, se uma instituição de ensino superior atingir conceitos 1 e 2 no CPC, ela pode sofrer punições de ordem administrativa (proibição de abrir novas vagas, suspensão do curso etc.), sendo que para esse conceito, como já dito, o fator ENADE é o mais importante.

Em síntese, são estas as bases sobre as quais se assentam o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).

CONCEITO 5 NO ENADE: A NOVA “CORRIDA DO OURO” NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.

O ENADE, conforme explicado na seção anterior, é inegavelmente um sistema de avaliação adotado pelo Ministério da Educação para parametrizar as bases da qualidade da educação superior. Como consequência assume a forma de dever jurídico para todas as Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras. Explica-se: a partir do momento que o conceito obtido no ENADE é essencial para que os cursos possam ser avaliados como Excelentes, Bons, Regulares ou Ruins, logicamente é parâmetro para abertura, continuidade e fechamento de cursos. Daí, todas as IES, públicas ou privadas, se submetem à referida lógica de avaliação. Obrigação essa da qual não podem se escusar – especialmente, os alunos concludentes, cuja expedição do Diploma fica condicionada à participação na dita avaliação.

Assim, uma vez entendido isso, surge um outro ponto muito importante, qual seja: Se o conceito no ENADE é o que vai representar perante o MEC e, principalmente, frente à sociedade (aos atuais e futuros acadêmicos e ao mercado de trabalho) o nível de qualidade do ensino ofertado, logo, deve ser a busca por essa “nota”, por assim dizer, o objetivo máximo de professores, alunos e academia?

Eis aqui a necessidade de esclarecer uma questão crucial: o ENADE, como espécie do gênero avaliação, não pode ser encarado, sob pena de subverter o sistema educacional e as bases pedagógicas paulofreirianas que disciplinam e regulam o processo de ensino-aprendizagem, como um fim em si mesmo, posto que, verdadeiramente, o conceito obtido no ENADE é o resultado do trabalho educacional desenvolvido pela instituição, como um meio, jamais como um fim último a ser alcançado.

Logo, a Universidade não forma especificamente profissionais para acertar as questões do ENADE, ela forma para atuarem com capacidade e presteza junto aos problemas da sociedade, às exigências desta e com o fito de promover a melhora pessoal, técnica e humana

dos discentes enquanto pessoas em constante evolução e aprendizado. De modo que o resultado que estes atingem no ENADE deve ser visto como uma consequência de um processo de ensino-aprendizagem, nunca como sua causa.

Porém, apesar da pertinência e retidão de tal constatação, a qual sintetiza o pensamento pedagógico dominante brasileiro no sentido de que nenhuma prática educativa deve encarar a avaliação como o objetivo máximo da educação, mas apenas como um dos fatores de um sistema muito maior e mais complexo que é o ensinar e o aprender, chama a atenção como diversas IES(s) têm entendido e propagado em seus planos políticos pedagógicos dos cursos a figura do ENADE.

Ato contínuo, observa-se com frequência uma percepção monocular e nada crítica de que o conceito obtido, a famigerada “nota”, é suficiente para atestar se Instituição é ou não de qualidade, se um curso “A” é melhor ou pior que dado curso “B”. Impera a lógica de uma verdadeira “competição”, pois o resultado no ENADE servirá de argumento publicitário para atrair mais alunos e conseguir “derrubar”, sentido quase literal, a concorrência.

Os estudos sobre a temática revelam que tal concepção *Rankinglista* é muito forte nos grupos econômicos empresariais que ofertam Ensino Superior no Brasil, o que se justifica, em grande parte, pela preocupação em conseguir acarear alunos e mais alunos com vistas a implementação de lucros e dividendos por meio da educação privada. É inegável que as chamadas “faculdades privadas” desempenham forte papel publicitário na tentativa de convencer os pretensos “clientes” da qualidade “inequívoca” de seus serviços. Intento esse que se alinha bem com a busca por uma “nota de excelência” na prova do ENADE.

O problema dessa abordagem não é almejar uma boa avaliação – na verdade isso deve ser objeto de todo e qualquer IES(s) – mas sim priorizar o resultado como a missão essencial do processo, deixando à revelia outras questões – verdadeiramente cruciais – como extensão e pesquisa, profissionalização, curricularização do Estágio, Inserção no Mercado de Trabalho, meios inclusivos e alternativos de avaliação, parceria academia-comunidade, dentre outros.

Além disso, tem sido comum no setor privado brasileiro a busca do conceito máximo no ENADE a qualquer custo, mesmo que, no processo, seja descaracterizada a função típica da Educação Superior (formar integralmente os estudantes para os desafios da profissão, não só para “acertar” questões de um teste), pois o que se almeja é ter o “selo de qualidade” carimbado pelo MEC, mesmo que, para tanto, tenha-se deixado de lado o que realmente importava: formar integralmente, não apenas mecanicamente.

Na verdade, o que se pode perceber no final da segunda década dos anos 2000 é que o ENADE – igualmente aconteceu com os vestibulares no passado e, agora, com o ENEM –

tornou-se verdadeiro fator de mercantilização, de disputa, de “briga” por posições. Onde o que importa não é o nível de comprometimento dos docentes com os discentes ou o grau de intervenção da faculdade na comunidade subjacente ou se as práticas pedagógicas estão focadas no aprendizado contextual, crítico e efetivo do alunado, mas se este alunado, sendo irrelevante saber por que meios ou sob que pressão, é capaz de obter o conceito máximo na avaliação realizada pelo MEC, na “prova do ENADE” aplicada a cada 03 (três) anos.

Hodiernamente, as 2.152 Faculdades Privadas Brasileiras (CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2018) disputam ponto a ponto o “Ranking do ENADE”, o qual passou a ser o, embora não assumido formalmente, intento máximo de suas atividades e de seus esforços, pois, nesse processo, o que se deseja é ficar à frente, subir ao “*podium*”, ser a “melhor”, visto que tudo isso revela capital propagandístico apto a conseguir dominar o mercado, justificar altos preços das mensalidades e fazer frente aos concorrentes. Enfim, o ENADE, por incrível que pudesse parecer quando de sua idealização, transformou-se em uma corrida, ou melhor, a nova “corrida do ouro” na educação brasileira.

Como o próprio nome sugere, na nova corrida do ouro o que vale é sair na frente. Igualmente o fenômeno ocorrido nos Estados Unidos (1848-1855), guardadas as devidas proporções, muitas IES(s), no afã de conseguir altas notas, cometem verdadeiros atropelos durante o caminho, não tomam cautelas necessárias ao processo educacional, desconsideram elementos importantes ao Ensino Superior e focam exclusivamente num objetivo definido, preterindo, ou mesmo abandonando, outros, igualmente importantes, a depender do contexto, até mais essenciais do que tão-só a nota do ENADE.

Nesse ponto, a busca das faculdades particulares por uma “excelência” na avaliação interinstitucional realizada pelo MEC tem chegado ao extremo da completa descaracterização do Ensino Superior em sua essência formativo-humana integral, conforme denunciam os autores contemporâneos, sendo comum a realização de certas práticas que, muito longe de representarem a razão de ser dos cursos de Graduação, revelam um problema ínsito ao setor educacional privado brasileiro: foco na aparência, em detrimento da essência.

É comum, conforme revelam documentos, especialmente reportagens especiais veiculadas na imprensa, denúncias dos próprios estudantes e relatórios de auditoria do MEC, que, no ano da realização do ENADE, grande parte das IES(s) privadas transforma as aulas da graduação em verdadeiros “Cursinhos Preparatórios para o ENADE”, sem se preocupar com o projeto político pedagógico, com a grade curricular ou com os planos de curso. Em outras palavras: deixa-se de lado a formação do estudante e se volta totalmente para “treiná-lo” para “acertar” os itens objetivos e subjetivos de tal exame de desempenho.

Ato contínuo, tal realidade foi retratada em matéria jornalística exibida pelo Programa “Fantástico” da rede Globo de televisão no último dia 17 de junho de 2016, onde professores e estudantes falavam sobre suspeitas de fraudes que aconteciam em diversas faculdades privadas do Brasil, *in verbis*:

Um estudante de administração fez uma denúncia anônima na página do Inep, responsável pelo Enade. Segundo a denúncia, a faculdade ameaçou reprovar alunos que se negassem a participar da fraude. **A gravação indica também que as faculdades interromperam as aulas da graduação para dar curso preparatório para o Enade** (G1, 2019, s/p, grifo nosso)

Segundo esses dados, os docentes eram coagidos a participar de tais condutas, não podendo se opor, posto que a direção das IES(s) exercia pressão para que fossem realizadas apenas atividades com vistas à preparação para o ENADE, nada mais.

"A ordem é para parar tudo. Não dar nenhum conteúdo. Só trabalha Enade", diz a diretora, na gravação. "Isso aqui é uma empresa, gera lucro", afirmou Maria Aparecida. "Eu não tô para perder mais, só tô para ganhar."

Fonte: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/06/17/inep-investiga-faculdades-particulares-suspeitas-de-fraudar-o-enade-no-mato-grosso.ghtml>. Acesso em: 17/09/2020.

Aqui se faz necessária uma reflexão: como se atestar que determinada IES é de qualidade com base numa nota obtida no ENADE quando esta IES não alcança tal resultado de forma natural e coordenada, mas sim tumultuada, “forçada” e, por assim dizer, “fabricada” a partir de uma postura que usa das regras falhas de avaliação como mecanismo para burlar o caminho natural, qual seja, ser o resultado de um conjunto? Bem, não é possível, posto que, ao se obter o “conceito máximo” dessa forma, não se tem, efetivamente, educação de qualidade, posto que, em busca de tal objetivo, esmagou-se, esqueceu-se e silenciou-se atividades e atitudes que verdadeiramente tornariam a IES de qualidade. Enxergar o ENADE como um fim em si mesmo é, indubitavelmente, cancelar a ponta em detrimento do iceberg.

Outra prática reiterada para alcançar boas notas no ENADE, é o fato de que muitas IES(s) privadas burlam o sistema de seleção dos alunos que irão fazer o teste, em outras palavras, não permitem que todos aqueles que, com base nos critérios legais, deveriam fazer o exame, o façam. Para tanto, usam de meios ardilosos, antiéticos e, a depender do caso concreto, criminosos, como reprovar o estudante para que ele não faça parte da turma que irá fazer o exame ou, mais frequente, antecipar notas e formatura de maus estudantes a fim de evitar que

os mesmo prejudiquem o desempenho da instituição. Ao revés, os bons estudantes têm suas notas condicionadas ao desempenho positivo no ENADE.

O Fantástico mostra um lugar onde aluno bom não tem moleza. Quem vai mal é que ganha logo um diploma. A inversão de valores seria usada para fraudar o Enade, a prova que avalia as universidades brasileiras. Pelo menos três faculdades são suspeitas. A maior parte dessa nota, 55% dela, sai de uma prova feita por estudantes veteranos que já tenham cumprido 80% do curso. A direção dessas faculdades deu um jeito de garantir que só os bons alunos fizessem o Enade: apressou a formatura dos alunos mais fracos, que poderiam abaixar a nota média. (G1, 2019, s/p, grifo nosso)

Por mais esdrúxulo que possa parecer, é isso mesmo, não é erro de leitura. Na busca por uma nota melhor, na tentativa de “eliminar os elos mais fracos” as “ovelhas negras” – no uso da linguagem popular –, aluno ruim adianta a formatura e aluno bom fica com a formatura para depois do ENADE.

Um professor que trabalhou nas escolas, e que pediu para não ser identificado, contou: "A ordem que foi dada era a seguinte: para os alunos que são ruins, se antecipa a formatura deles, fazendo com que eles ganhem notas."

Fonte: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/06/17/inep-investiga-faculdades-particulares-suspeitas-de-fraudar-o-enade-no-mato-grosso.ghtml>. Acesso em: 17/09/2020.

Enfim, seria uma inversão de valores? Seria não, é! e da pior espécie, onde se bonifica o demérito e se penaliza o mérito, tudo isso num sistema de educação que busca camuflar suas próprias falhas e apresentar uma falsa imagem de qualidade, mas que, como fica claro, inexistente no campo prático.

Além disso, deve-se destacar que como os alunos bons tinham que fazer o ENADE, ao passo que os maus eram dispensados (formaturas antecipadas), a fim de evitar um movimento contrário – os alunos bons, que são obrigados a prestar o exame, pudessem vir a boicotar o mesmo – surgiu um “sistema de recompensa” em que algumas IES(s) privadas faziam “acordos” com esses alunos, segundo os quais os mesmos, estariam dispensados de quaisquer outras atividades acadêmicas (provas, trabalhos, estágios, ACCs, etc.) caso obtivessem notas positivas no ENADE.

Os professores dispensaram os estudantes da entrega de trabalhos curriculares e estágios. E a nota do Enade foi transferida para o boletim. "Eu fazia seis matérias e deixei de fazer seis provas. **Fiquei com o boletim todo OK com a nota do Enade**", revela uma das estudantes. (...) Evandro Echeverría, então diretor acadêmico de uma das faculdades, também fala nas

gravações: **"Prova, esquece tudo. Se topar o Enade, nós esquecemos tudo"**
(G1, 2019, s/p, grifo nosso).

A lógica é bem simples: os alunos que tiverem qualquer pendência junto a IES(s), mas que forem bem no ENADE, que “entrarem no esquema”, passam a ter seus problemas “sumariamente resolvidos”, ou seja, notas baixas? faltas? ausência de estágio? Tudo fica resolvido com a nota do ENADE e, mais ainda, os melhores estudantes ainda recebem prêmios (há instituições que oferecem celulares, computadores, tablets e, inclusive, veículos automotivos) e os professores bonificações pelos melhores resultados. Tudo se submetendo à lógica do “toma lá da cá”, enfim no que se transformou essa prática? Lamentavelmente, numa banca de comércio e de negociação entre discentes e IES(s).

Oportuno destacar que um componente importante do conceito obtido pela IES(s), além da prova em si do ENADE, diz respeito ao preenchimento do questionário socioeconômico, por meio do qual o MEC obtém dos próprios estudantes informações sobre pontos relevantes, como: estrutura física, laboratório, biblioteca, acessibilidade, projeto pedagógico, sendo tal documento componente do Conceito Preliminar de Curso de Graduação (CPC).

As informações sobre as instalações físicas e recursos pedagógicos são provenientes do questionário socioeconômico respondido pelos estudantes – ingressantes e concluintes – participantes do Enade, no momento da realização da prova. Nesse questionário os estudantes são submetidos a uma série de questões sobre seu contexto social e econômico, além das características sobre o curso frequentado. Essas informações do aluno em relação aos aspectos pedagógicos e físicos oferecidos pelo curso se apresentam como boas fontes de informação acerca da qualidade e do efeito do curso sobre o aprendizado e a formação dos estudantes (INEP/MEC. Nota Técnica, 2018, p. 2).

Logo, tem-se aí um importante fator para, dentro de uma concepção dialógica ou comunicativa da Administração Pública (HABERNAS, 2020), ouvir os estudantes sobre a qualidade dos cursos de graduação que fizeram. Todavia, apesar do intento nobre do mecanismo de avaliação, em muitos casos, tais dados têm sido fraudados, em sua maioria por faculdades particulares, a fim de garantir a elevação do CPC.

Há outras duas avaliações que compõem a nota de uma faculdade. Uma delas é o "Questionário do Estudante", preenchido pelos alunos, com informações sobre a instituição. Ele pode ser preenchido de qualquer lugar com acesso à internet. **Mas os professores obrigavam os alunos a fazerem isso nos computadores da faculdade, para controlar as respostas dadas. (...)** “Antes de o aluno enviar **tem que ter um auditor olhando as respostas e chancelando para o aluno ir embora**”, afirma a diretora Maria Aparecida nas reuniões gravadas. **"Essa coisa de liberdade não existe. Ela é entre aspas."** Por telefone, estudantes confirmaram a fraude. "Indiretamente, houve uma indução", diz um deles. (G1, 2019, s/p, grifo nosso).

Ligado à avaliação do ENADE, há ainda o Índice Geral de Cursos (IGC), o qual avalia os cursos das IES(s) de forma global, sendo um dos elementos do mesmo a nota obtida em vistoria realizada pelo MEC, a qual visa obter informações sobre a estrutura física, pedagógica e profissional, revelando-se como verdadeira avaliação *in loco*. Nesse aspecto, também há, em algumas faculdades particulares, fraudes a fim de obter maiores conceitos junto ao MEC.

A outra forma de avaliação das faculdades é uma vistoria feita pelos profissionais do Inep, que visitam a instituição para analisar a estrutura, como laboratórios, bibliotecas e salas de aula. **Nas três faculdades em questão isso também era fraudado.** Segundo as fontes da denúncia, **eram disponibilizados sofás, frigobar, televisão, livros, computadores e sala interativa somente para essa inspeção.** "De repente tinha tudo ido embora e não tinha mais nada", diz uma delas. (G1, 2019, s/p, grifo nosso).

Claramente, dados como esses revelam que há muito mais a ser analisado para se taxar determinado curso ou IES como de qualidade ou não, do que tão só o conceito obtido no ENADE, tendo em vista que, em muitos casos, especialmente no âmbito privado, as notas altas são obtidas por mecanismos que revelam o quão frágil é a sistemática de avaliação, conseqüentemente suscetível à fraudes como as apresentadas na presente pesquisa.

Nesse contexto, é reluzente a grande quantidade de denúncias e fraudes envolvendo especificamente as IES(s) privadas brasileiras, sendo algo que se verifica, conforme dados da pesquisa, em diversas regiões do país.

Faculdades são investigadas por suspeita de fraudar o resultado do Enade

Pelo menos três faculdades são suspeitas. Direção dessas universidades deu um jeito de garantir que só os bons alunos fizessem o Enade.

16/06/2019 22h55 - Atualizado há um ano

Facebook Twitter WhatsApp LinkedIn Pinterest

Fonte: <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2019/06/16/faculdades-sao-investigadas-por-suspeita-de-fraudar-o-resultado-do-enade.ghtml> Acesso em: 17/09/2020

Inep investiga faculdades particulares suspeitas de fraudar o Enade no Mato Grosso

Denúncias dizem que direção de três faculdades antecipou formaturas de alunos com notas baixas para que só os bons alunos fizessem a prova. Objetivo do Enade é avaliar as instituições de ensino.

Fonte: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/06/17/inep-investiga-faculdades-particulares-suspeitas-de-fraudar-o-enade-no-mato-grosso.ghtml> Acesso em 17/09/2020

O Ministério da Educação (MEC) publicou nesta segunda-feira, 12, no Diário Oficial da União, uma portaria em que fixa procedimentos sobre irregularidades praticadas por faculdades particulares no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade). A decisão foi tomada em razão do crescimento do número de denúncias de instituições que manipulam inscrições de estudantes para elevar artificialmente a nota dos cursos e das escolas.

Fonte: <https://istoe.com.br/nova-regra-do-mec-combate-fraude-no-enade/>
Acesso em 17/09/2020

Universidades

MEC pede explicações da Unip sobre possível fraude no Enade

Segundo denúncias, instituição estaria escolhendo os melhores alunos para fazer a avaliação nacional

Por Por CAROLINA VELLEI e MARIANA NADAI
© 16 Maio 2017, 13h47 - Publicado em 5 mar 2012, 19h16

<https://guiadoestudante.abril.com.br/universidades/mec-pede-explicacoes-da-unip-sobre-possivel-fraude-no-enade/> Acesso em 17/09/2020

MEC notifica 30 instituições de ensino por problemas no Enade

Fonte: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/mec-notifica-30-instituicoes-de-ensino-por-problemas-no-enade.167942ba7d2da310VgnCLD200000bbcceb0aRCRD.html> Acesso em 17/09/2020

Estudante denuncia faculdade ao Ministério Público por fraude

Instituição teria se auto avaliado no Enade após ter acesso a senha individual dos alunos

Fonte: <https://www.capitalnews.com.br/cotidiano/estudante-denuncia-faculdade-ao-ministerio-publico-por-fraude/323550> Acesso em 17/09/2020

Pois bem, evidente que, havendo tantas denúncias, com tantas práticas fraudulentas parecidas, em diversas faculdades particulares do Brasil, algo há de errado na forma como tais IES(s) entendem o ENADE, ou melhor, como tais faculdades particulares compreendem efetivamente a complexidade que é uma avaliação, na essência do termo.

A busca por resultado objetivo acima de tudo parece, ou melhor, não parece, mas, de fato, retira a capacidade de discernimento de tais instituições sobre o que efetivamente é educação superior, sobre o papel social que exercem e sobre a responsabilidade social que devem ter com os profissionais que formam e, não menos importante, com a sociedade que precisa de agentes de mudança cada vez mais capacitados e conscientes de seu papel.

A busca pelos primeiros lugares, pela “nota máxima” – assim como foi destacado no início dessa seção – não pode ser visto como causa do processo de ensino-aprendizagem, mas

sim como consequência, ao se inverter essa lógica natural, por meio de fraudes e burlas, pode-se chegar ao resultado pretendido, mas apenas de forma “maquiada” – uma casa sem alicerce –, como efeito tem-se “pseudoprofissionais”, “pseudoformação” e “peseudoqualidade” destas IES(s).

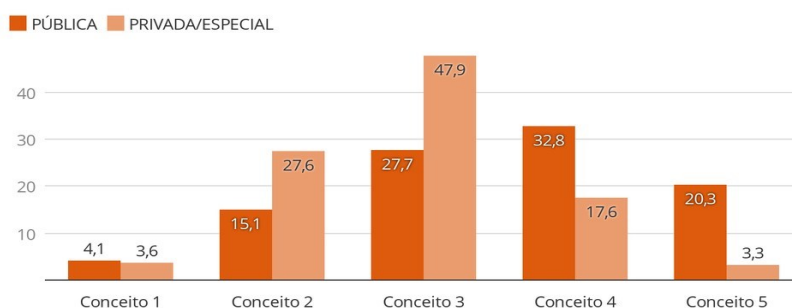
Enfim, apesar desse conjunto de práticas analisadas na presente pesquisa, as quais colocam em xeque a qualidade, supostamente, ostentada pelas IES(s) privadas que, muitas envolvidas em fraudes, conseguem no ENADE, surpreende o fato de que, conforme dados do ENADE (2018), o percentual de Universidades Públicas que atingiu nota máxima foi superior em 04 (quatro) vezes os de Faculdades Particulares.

A parcela de instituições públicas de ensino superior **com nota máxima no IGC (Índice Geral de Cursos), indicador de qualidade do MEC (Ministério da Educação), é quatro vezes a de instituições particulares com o mesmo desempenho.** Enquanto **6,1% das instituições municipais, estaduais e federais avaliadas pelo MEC atingiram o conceito máximo**, esse percentual foi de **1,5% para as instituições privadas** (com e sem fins lucrativos). O IGC tem uma escala que vai de 1 a 5, sendo 1 e 2 considerados desempenhos "insuficientes" (UOL, 2019, s/p, grifo nosso)

Igualmente, no que se refere aos conceitos individuais dos cursos no ENADE, 50% dos cursos das Universidades Públicas Brasileiras obtiveram Conceitos 4 ou 5 (as maiores notas), ao passo que o percentual das Faculdades Particulares que obteve o mesmo resultado foi de apenas 20,9%, sendo que nota máxima, apenas 3,3%, segundo dados oficiais do MEC.

Conceito Enade 2018 por categoria administrativa (%)

Porcentagem de cursos avaliados em cada faixa de conceito



Fonte: MEC/Inep

Fonte: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/10/04/33percent-dos-cursos-de-faculdades-privadas-tiveram-conceito-maximo-no-enade-2018.ghtml>

Em suma, o que poderia justificar isso? Como as IES(s) particulares, onde se concentram as denúncias de fraudes, têm notas menores dos que as Universidades Públicas, onde não há essa busca visceral pelo resultado? Simples: quando o resultado é colocado a frente

do processo, não há como ter êxito. E a nova corrida do ouro perpetrada na educação brasileira na busca do Ranking do ENADE? Talvez essa busca pelo ouro não passe de ouro dos tolos⁷.

A URGÊNCIA DE REFLETIR A AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DO ENSINO SUPERIOR POR INDICADORES

Morosini *et.al* (2016) ensina que a reflexão sobre a qualidade da educação superior e de seus indicadores deve ser feita à luz de um fenômeno contextualizado das práticas e dos discursos acadêmicos, pois entende que a noção de “qualidade” é definida a partir da percepção das políticas educacionais e da representação da sociedade (com destaque à Mídia), todavia, a cultura acadêmica também exerce forte influências sobre a compreensão do que seria o ensino superior de qualidade.

Nesse sentido, fundamental lembrar o que diz Milton Santos (2000) sobre como a cultura acadêmica também internaliza uma concepção de regulação da avaliação da qualidade da educação presente nas representações da sociedade em geral.

A tirania da informação não é apenas da mídia, porque inclui, também, o nosso trabalho na universidade. Quero insistir nessa tecla, porque o nosso trabalho como professores é a base com a qual se educam e se reeducam as gerações. Quanto mais o nosso trabalho for livre, mais educaremos para a cidadania. Quanto mais o nosso trabalho for acorrentado, mais estaremos produzindo individualidades débeis. É urgente que o ensino tome consciência dessa situação, para esboçar a merecida reação, sem a qual corremos o grande risco de ficar cada vez mais distante da busca ideal da verdade (SANTOS, 2000, p. 76, grifo nosso)

Nesse ponto, é importante destacar que a “prova” do ENADE, ao ser aplicada nacionalmente com os formandos a cada ciclo de 3 anos – conforme já explicado na seção anterior –, resulta em um conceito para o curso e para a instituição, através do qual, supostamente, seria possível saber a “qualidade”. Fenômeno esse que implica necessariamente em saber qual o “melhor” e o “pior” curso/instituição, inclusive, destaque-se, com a formação de Rankings, como se avaliar a educação superior fosse uma disputa, crença tal que não serve aos interesses reais da educação, muito embora sirva aos mercadológicos.

⁷ O Ouro é bastante desejado e tem alto valor comercial, mas, com o tempo, surgiram algumas imitações. Entre elas, a mais conhecida é a chamada “ouro dos tolos” ou “ouro de gato”, um mineral do enxofre denominado de pirita, que é o dissulfeto de ferro (FeS₂). O aspecto da pirita, como a cor e o brilho, lembra muito o ouro nativo e pode enganar muitos iniciantes. Mas as semelhanças são só essas, suas outras propriedades são totalmente diferentes. A expressão é usada para indicar aqueles que se enganam, pois acham que encontraram ouro, quando, na verdade, encontraram pirita (FORGAÇA, 2020, p. 01)

A título ilustrativo, tem-se um exemplo midiático em que se pode perceber como o resultado do ENADE tem determinado a cultura acadêmica e comunitária e servido a interesses mais econômicos do que educacionais, mais preocupados com os ganhos monetários, do que com o avanço da qualidade da educação.



Fonte: <https://www.uninassau.edu.br/noticias/odontologia-da-uninassau-recebe-nota-maxima-em-credenciamento-do-mec>. Acesso em: 25/10/2019

Sendo que essa visão de qualidade da educação superior a partir de uma “nota” e de uma “classificação” é a que, infelizmente, impera tanto no ambiente acadêmico – em especial entre alunos e familiares incautos – e é diuturnamente propagada nos meios de comunicação. Ao ponto de os pretensos ingressantes no Curso Superior priorizarem os cursos/instituições melhor colocados, conforme estes parâmetros, preterindo as demais, tão-só com base em tal resultado, sem levar em consideração outros elementos, quiçá, mais significativos.

Hoje, é comum se falar em educação de “qualidade”, ensino de “excelência”, o que causa estranheza justamente pelas múltiplas significações que os termos adquirem nesse processo, sendo justamente nesse ponto que reside a questão central de nossa pesquisa: refletir como os indicadores do ENADE são capazes retratar essa “qualidade” no ensino superior no Brasil, definindo qualidade para além das concepções de uma comunidade, mas alargando o eixo para um âmbito mais amplo do sistema educacional.

Em termos legais, a LDB fala em educação de “qualidade”, mas não explica o termo, sendo que, ao longo dos artigos da lei, ficam claros os valores que inspiram essa noção como sendo o ensino que leve ao desenvolvimento no aluno “do poder de criação cultural, do espírito crítico e do pensamento reflexivo” (MOROSINI, 2016, p.16). Contudo, apesar da carga axiomática, não são poucos os indicadores para se avaliar essa qualidade, de modo que definir esses se revela como atividade complexa e que dificulta o direcionamento de políticas de fomento e avaliação para se chegar ao ensino, de fato, que tenha a dita “qualidade”.

Ante a essa omissão legal, quando o ENADE elege esses parâmetros, inevitável é o caráter subjetivo destes mesmos indicadores que, embora assumam a complexidade do processo

educativo e a multiplicidade de fatores envolvidos, favorece a definição de padrões sujeitos a lógicas políticas conjunturais.

Nesse sentido, a Professora Marília Costa Morosini (2016) questiona a forma como a educação, em especial a de nível universitário, tem sido avaliada por indicadores objetivamente colocados e friamente aplicados às mais diversas realidades e peculiaridades das Instituições de Ensino Superior no Brasil, pois acredita que haveria outros elementos que poderiam ser levados em consideração, com mais peso, do que apenas os parâmetros, atualmente, empregados.

Nesse sentido, Morosini conclui que “a qualidade exige um ‘*exercício permanente de autorreflexão*’ que atenda os referenciais teóricos, éticos e políticos orientados para um processo avaliativo no qual toda a instituição possa engajar-se” (MOROSINI, 2016, p. 21, grifo nosso).

Sendo justamente esse um ponto a ser criticado no modelo do ENADE, pois, não obstante a rubrica de ser uma prova contextualizada, ela se estrutura em dois elementos largamente empregados em testes: padrão de resposta nas questões subjetivas e teoria de resposta ao item nas questões objetivas. Logo, há um resultado “X” que deve ser alcançado a qualquer custo, onde as variáveis destoantes deste resultado, mesmo que reflitam bem a realidade de onde a IES está inserida, por não retratarem o “padrão esperado” implicam conceitos mais baixos de cursos/instituições.

Ato contínuo, fica a indagação: neste sistema, onde está então à autorreflexão do instrumento? Haveria, de fato, reflexão quando a resposta a ser alcançada já está pré-definida, diga-se de passagem, por sujeitos de outros contextos sociais, culturais e regionais diferentes dos contextos dos alunos, cursos e instituições avaliados? A resposta só pode ser negativa, afinal, avaliar mecanicamente a qualidade do ensino superior não é contribuir, efetivamente, com o seu desenvolvimento, na verdade, é tão-só rotulá-lo.

Importante destacar que, na esteira do pensamento de Morosini (2016), não se está pregando o fim dos exames de avaliação da qualidade da Educação Superior, mas ao revés, há necessidade de refletir sobre os instrumentos empregados, superar a visão monocular de ser apenas uma forma de avaliar, pois é necessário somar, agregar a instrumentos, como o ENADE, mecanismos que sejam capazes de captar a qualidade do ensino Superior a partir de sua efetividade no meio social em que está inserido, de suas peculiaridades e diversidades que marcam a sociedade brasileira e que não podem ser desconsideradas, de forma alguma, do processo avaliativo.

Nesse processo, Morosini (2016) explique que é urgente que se tenha a consciência de que o ponto central de qualidade do ensino superior reside, não numa prova como o ENADE,

mas na indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, tornando-se “importante ouvir as vozes fora da academia para saber o que a sociedade não acadêmica espera da universidade” (MOROSINI, 2016, p. 27). Portanto, é essencial que se apontem indicadores para avaliar a qualidade da graduação, mas é fundamental que se leve em consideração a proposta educativa, as condições objetivas e o contexto cultural de cada IES como referente.

Assim, não há como se pensar em qualidade da Educação Superior apenas com a aplicação cega e acrítica dos parâmetros rigidamente postos, pois, apesar de necessários, instrumentos como o ENADE só são capazes de refletir avanços ou não no Ensino Universitário quando superarem a simples tecnicidade e se abrirem a necessária adaptabilidade às realidades socioculturais e regionais dos alunos-cursos-instituições avaliados.

Se a formulação de indicadores torna-se essencial para orientar as ações institucionais com vistas à qualidade, é fundamental que esse exercício tome a proposta educativa, as condições objetivas e o contexto cultural de cada IES como referente. Trata-se de uma conjugação que leva em conta dimensões globais e condições locais. Preserva sobretudo a liberdade que permite, acima de tudo, educar para a cidadania, como nos estimula Boaventura de Sousa Santos (2000). Esse foi o intuito do estudo e foi nessa direção que pretendemos avançar (MOROSINI, 2016, p.33, grifo nosso).

Por fim, propor indicadores e avaliar a qualidade da educação superior é atividade, por deveras, complexa, mas para não ser inócua, não pode ser simplista, como, infelizmente, por estar baseada quase que exclusivamente numa prova de final de curso (ENADE), tem-se revelado nos últimos anos no Brasil, sem muitos indicativos otimistas de melhora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De fato, a missão de avaliar a qualidade do ensino superior no Brasil é indiscutivelmente um desafio, sobretudo tendo em vista a percepção que se tem de qualidade, uma vez que os parâmetros para entender a educação nas IES como de qualidade, ou não, estão diretamente ligada a visão de educação que estiver em vigor na agenda circunstancial da gestão política do Ministério da Educação em cada momento histórico.

Fato esse que, apesar de real, é preocupante, uma vez que, ao se analisar o nível de qualidade do ensino superior a partir de uma visão tida como “ideal” ou “desejada” pelas políticas econômicas conjunturais, pode-se estar deixando de lado a preocupação real com a educação universitária (alicerçada no tripé Ensino-Pesquisa-Extensão) em prol da institucionalização de projetos particulares de sociedade alicerçados em interesses outros que não os educacionais.

Sendo justamente no seio desta postura de procurar medir todas as IES de acordo com um modelo “dito ideal”, que as distorções finalísticas podem acontecer, como por exemplo, a assunção de critérios puramente técnicos, em detrimentos dos aspectos humanos e subjetivos que estão umbilicalmente ligados à educação e à função social do Ensino Superior.

Não parece ser razoável se pensar numa avaliação do ensino superior que se resume tão-só a uma prova objetiva de supostas habilidades e competências, numa tragicômica visão monocular e, conseqüentemente, míope, do que seria qualidade, pois, assim o sendo, comete-se o equívoco de deixar de lado as ações praticadas por docentes e discente no que se refere à discussão do fenômeno social através de intervenção da universidade na comunidade, a necessária extensão universitária, o momento em que a IES se torna viva. Todavia, tais predicados que, sem sombra de dúvida, indicam qualidade, não são levados e consideração pelos parâmetros do ENADE.

Aliado a isso, o alto peso que se dá aos resultados selecionados do ENADE coloca em prejuízo algo muito mais importante: perceber como se dá a interação entre professores e alunos e em suas realidades. Enfim, a avaliação é necessária? Sem dúvidas, contudo que tipo de avaliação? Uma planilha preenchida objetivamente por um avaliador em seu tablet? Um gabarito ou padrão de resposta pré-definidos, sem espaço à questionamentos?

Por fim, as IES(s) são instituições humanas, não se avaliam humanos como se avaliam máquinas, os critérios muitas vezes postos pelo INEP são totalmente irrazoáveis. Então, o que fazer? Realizar a avaliação com critérios objetivos, mas com olhar aberto às peculiaridades de cada IES, de cada público, superar visões monoculares e avaliar na diversidade e levando em contas as peculiaridades. Isso sim seria uma avaliação fidedigna. É possível? É necessário! Há interesse político? Até o momento em que conclui esta leitura e escrevi o presente artigo, não!.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei Federal 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.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 25/10/2019.

CAPITAL NEWS. **Estudante denuncia faculdade ao Ministério Público por Fraude.** Disponível em: <https://www.capitalnews.com.br/cotidiano/estudante-denuncia-faculdade-ao-ministerio-publico-por-fraude/323550>. Acesso em 17/09/2020

FOGAÇA, Jennifer Rocha Vargas. **"Ouro dos tolos"**. Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/quimica/ouro-dos-tolos.htm>. Acesso em 17 de setembro de 2020.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **FNDE-HISTÓRICO**. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/area-para-gestores/dados-estatisticos/item/4752-hist%C3%B3rico>. Acesso em: 25/10/2019.

G1. **INEP investiga Faculdades Particulares suspeitas de fraudar o Enade no Mato Grosso**. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/06/17/inep-investiga-faculdades-particulares-suspeitas-de-fraudar-o-enade-no-mato-grosso.ghtml>. Acesso em: 17/09/2019.

_____. **Faculdades são Investigadas por suspeita de fraudar o resultado do ENADE**. Disponível em: <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2019/06/16/faculdades-sao-investigadas-por-suspeita-de-fraudar-o-resultado-do-enade.ghtml>. Acesso em: 17/09/2019.

_____. **3,3% dos cursos de faculdades privadas tiveram conceito máximo no Enade 2018**. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/10/04/33percent-dos-cursos-de-faculdades-privadas-tiveram-conceito-maximo-no-enade-2018.ghtml>. Acesso em: 17/09/2019

INEP. **CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2018: NOTAS ESTATÍSTICAS**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf. Acesso em: 25/10/2019.

_____. **EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES (ENADE)**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/enade>. Acesso em: 25/10/2019.

_____. **NOTA TÉCNICA. CÁLCULO DO CONCEITO PRELIMINAR DE CURSO DE GRADUAÇÃO**. Disponível em: http://enadeies.inep.gov.br/enadeResultado/pdfs/nota_tecnica%20-%20CPC.pdf. Acesso em 17/09/2020.

INSTITUTO LULA. **ENSINO SUPERIOR – Dobra número de alunos no Ensino Superior durante governos Lula e Dilma. Já são mais de 7 milhões**. Disponível em: <http://www.brasildamudanca.com.br/educacao/sisu>. Acesso em: 25/10/2019.

ISTO É. **Nova regra do MEC combate fraude no ENADE**. Disponível em: <https://istoe.com.br/nova-regra-do-mec-combate-fraude-no-enade/>. Acesso em 17/09/2020.

GUIA DO ESTUDANTE. **MEC pede explicações da UNIP sobre possível fraude no ENADE**. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/universidades/mec-pede-explicacoes-da-unip-sobre-possivel-fraude-no-enade/>. Acesso em 17/09/2020.

MOROSINI, Marília Costa. A qualidade da educação superior e o complexo exercício de propor indicadores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 64, jan. - mar., 2016. p. 13-37.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Prouni-Apresentação**. Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index>. Acesso em: 25/10/2019.

PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIO. **Síntese de Indicadores 2015**. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf>. Acesso em: 25/10/2019.

TERRA. **MEC notifica 30 instituições de ensino por problemas no ENADE**. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/mec-notifica-30-instituicoes-de-ensino-por-problemas-no-enade,167942ba7d2da310VgnCLD200000bbccbe0aRCRD.html>. Acesso em: 17/09/2019.

UOL. **Fatia de universidades públicas com nota máxima é 4 vezes a de particulares**. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/12/12/fatia-de-universidades-publicas-com-nota-maxima-e-4-vezes-a-das-privadas.htm>. Acesso em: 17/09/2019.

BONIFICAÇÃO DOCENTE POR RESULTADOS: O CASO PAULISTA SOB ANÁLISE DA ARENA E REDE POLÍTICA

Suelen Batista de Souza ¹

RESUMO

Há o crescente uso de avaliações externas para aferir qualidade educacional. No estado de São Paulo, a avaliação externa possui o IDESP desde 2008 e utiliza dois critérios: o desempenho dos alunos na avaliação SARESP e o índice de evasão. Caso a escola alcance a meta estabelecida, os docentes recebem bonificação no acréscimo de até 20% do salário. O trâmite do projeto de lei foi um processo com discussões na Assembleia Legislativa. O presente trabalho visa analisar a rede e arena política da formulação da bonificação por resultados docente no estado de São Paulo para compreender as possíveis ligações e influências do setor privado no setor público e o uso da responsabilização docente. Para compreender o processo de tramitação dos projetos de lei e os atores que podem afetar decisões políticas, será utilizada a análise de arenas e redes políticas como metodologia. Para constituir a rede política foram investigadas informações disponibilizadas em sites oficiais da mídia jornalística acerca dos integrantes da Comissão de Educação da Assembleia Legislativa à época. O software utilizado foi o NodeXL. A arena política da bonificação por resultados paulista demonstrou grande embate na política aprovada em 2008 e a rede política é densa com diversas ligações entre atores. A metodologia de análise de redes e arenas políticas possibilita maior compreensão acerca dos processos políticos e dos atores envolvidos na definição de políticas públicas.

Palavras-chave: Rede Política; Bonificação por Resultados; IDESP; Responsabilização.

¹ Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, suhbsouza@gmail.com;

O presente artigo é resultado da dissertação de mestrado “Formulação da Bonificação por Resultados Paulista: análise de arena e redes políticas” de Suelen Batista de Souza publicada em 2019.

INTRODUÇÃO

A partir da década de 1990 há a disseminação do uso de avaliações externas para aferir qualidade educacional dos sistemas de ensino ao redor do mundo. Essas avaliações podem ser organizadas por diversas instâncias, sejam elas estaduais, nacionais ou internacionais.

No estado de São Paulo, o IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo) é a avaliação externa utilizada para aferir qualidade educacional e está em vigor desde 2008.

Para constituir a nota dessa avaliação é utilizado dois critérios, sendo eles o desempenho dos alunos na avaliação de múltipla escolha chamada SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) e o índice de evasão escolar dos alunos no ano avaliado. Caso a escola alcance completamente a meta estabelecida previamente pelo sistema, os docentes recebem bonificação no acréscimo de até 20% do seu salário.

Para refletir sobre a avaliação em questão, o presente trabalho visa analisar a rede e a arena política da formulação da bonificação por resultados docente no estado de São Paulo para compreender as possíveis ligações e influências do setor privado no setor público e o avanço do conceito de responsabilização docente com as avaliações externas com bonificação.

A discrepância salarial no Brasil é existente nas diferentes regiões e estados conforme concluiu Barbosa (2014), a UNESCO com parceria com Gatti e Barretto em 2009, realizou o relatório “Professores do Brasil: impasses e desafios” que pretendia observar o salário do professor e relatou que há grande diferenças salariais dos professores no Brasil.

Para regularizar a média salarial docente ao redor do país, uma das soluções seria o cumprimento do piso salarial, o que resultaria em aumento salarial em diversos locais do Brasil. Autores defendem que aumentar efetivamente o salário base do professor não é a alternativa mais viável, como defende Pinto (2009 apud BARBOSA, 2014). Segundo o autor, como a docência é um quadro composto majoritariamente de funcionários do setor público, ou seja, para aumentar o salário dos professores, teria que aumentar a média nacional salarial, o que seria um prejuízo para o recurso público.

Como a proposta de complementar o salário docente, uma das metas do Banco Mundial para a educação brasileira em 2005 era motivar o professor brasileiro com a utilização de bonificações salariais. Em 2011 um novo relatório do Banco Mundial foi produzido ressaltando a importância da racionalização dos recursos no Brasil.

Promover o uso sistemático de informações de desempenho durante todo o planejamento, orçamento e ciclo de política e a adoção de técnicas modernas da gestão de desempenho. O Banco Mundial apoiará esforços para alinhar melhor as prioridades das políticas estratégicas com alocações orçamentárias, aumentar o foco nos resultados apresentados com os recursos fornecidos e enfatizar a responsabilidade individual e organizacional e a responsabilização pelos resultados. (BANCO MUNDIAL, 2011, p.25).

Sobre esse assunto, Barbosa (2014) realizou um levantamento que relacionou remuneração docente e financiamento da educação no Brasil. Segundo a pesquisa realizada, um relatório do Banco Mundial em 1999 intitulado “Remuneração dos professores em 12 países da América Latina: como se compara a remuneração dos professores com a de outras profissões; o que a determina e quem são os professores? ” mostrou que a média salarial docente era superior à média de outros trabalhadores com ensino superior.

Importante destacar que tal relatório do Banco Mundial inclui como variável o tempo de trabalho semanal em média 35 horas semanais dos docentes, porém não contabilizou o tempo empenhado com formação continuada ou com a realização de trabalhos extraclasse em outros espaços.

Outras instituições apoiaram a iniciativa da bonificação por mérito, um exemplo é a Fundação Lemann, fundada em 2002 sem fins lucrativos que intenciona resolver problemas ligados à educação na esfera pública e privada (PONTUAL, 2008). Em 2008, Teresa Pontual em nome da Fundação Lemann produziu um relatório para apresentar a inovação do método de bonificação docente e ressaltar a importância da medida na motivação docente.

Através de um bônus por desempenho para professores, espera-se alinhar os interesses do aluno aos dos professores e assim motivar o professor a aumentar seu esforço dentro de sala de aula, contribuir para a profissionalização do magistério, estimular professores a investirem no seu próprio desenvolvimento profissional, assim como atrair professores mais bem qualificados para a profissão (PONTUAL, 2008, p.5).

A bonificação é concebida como a possibilidade de complementar o salário docente, porém envolve a problemática do incentivo meritocrático e da responsabilização docente. Uma das metas do Banco Mundial para a educação brasileira no relatório de 2005 era motivar o professor brasileiro com a utilização de bonificações salariais.

A avaliação pode assumir função central no processo de remuneração docente via responsabilização. O novo caráter da avaliação está relacionado ao desenvolvimento do conceito de responsabilização, que segundo Freitas (2013) envolve aplicação de testes, divulgação pública de resultados, sanções ou recompensas aos profissionais da educação, mediante o desempenho nos testes aplicados.

A responsabilização é muitas vezes condicionada às avaliações externas por meio da criação dos índices. Para Jeffrey (2011), as avaliações educacionais realizadas pelos estados têm por objetivo regular diretamente os sistemas de ensino, tendo em vista, a indução de políticas educacionais.

As avaliações externas e os índices também preocupam sobre a validade das avaliações micro realizadas pelos próprios professores na escola, considerando segundo Arcas (2013) que diante das possíveis consequências que a escola irá sofrer, possuam maior credibilidade para os alunos que os processos de avaliação realizado pela própria escola.

A divulgação de resultados dos testes padronizados possui como um dos objetivos a garantia da qualidade de ensino com base no controle dos processos (AGUILAR, 2008). Outro objetivo é estimular a competitividade entre escolas, alunos e professores.

Mediante essas circunstâncias, há a possibilidade da geração de um quase-mercado educacional definido por Bauer (2008) como a incorporação pelo Estado da lógica gerencial privada com o uso de termos como accountability que expressa a responsabilização e o mérito por resultados obtidos, principalmente, devido às avaliações.

Outro fator importante para contribuir na análise da avaliação externa no estado de São Paulo foi o trâmite do projeto de lei que estabeleceu a bonificação por resultados docente em São Paulo. Este foi um processo com diversas discussões na Assembleia Legislativa e contava com deputados favoráveis e desfavoráveis à implementação da bonificação por resultados na educação paulista.

Foram elaboradas emendas e substitutivos ao projeto de lei proposto pelos deputados, assim como longas discussões para compreender a intencionalidade e a funcionalidade do projeto proposto. Nenhuma das emendas propostas foi aceita pelas comissões encarregadas pelo parecer final antes da votação e foi aprovado o projeto de lei na íntegra conforme foi proposto pelo governador do estado à época, José Serra.

A análise do trâmite do projeto de lei possibilita compreender a arena política pela qual o projeto é debatido. O conceito de arena política é relevante para compreender o formato da interação e disputa entre os atores políticos e o assunto discutido.

De acordo com Lowi (1992) no livro *La hechura de las políticas* organizado por Aguilar Vilanueva, há quatro arenas políticas, sendo elas as distributivas, regulatórias, redistributivas e constitutivas. As arenas distributivas e constitutivas apresentam baixo grau de conflito, pois a distributiva não possui enfrentamento direto entre os atores e distribui recursos disponíveis de forma que concilia interesses, já as constitutivas abordam a regulação do conflito das arenas e portanto, não possui disputas de interesses orçamentários.

As arenas regulatórias e redistributivas são arenas que apresentam alto grau de conflito com regulamentação e comissões para discussões aprofundadas. Trabalham com conflitos diretos entre atores e possuem altos custos governamentais. A diferença entre elas reside em que as redistributivas possuem um cunho ideológico que impactam camadas sociais e as regulatórias possuem menor cunho social (LOWI, 1992).

A compreensão da arena política que envolve a tramitação de um projeto de lei possibilita melhor análise e com profundidade das nuances políticas que cercam os atores presentes na formulação da política pública.

Ainda com importância central, a análise das redes políticas também é interessante na análise de política pública, pois auxilia na compreensão do cenário dos atores envolvidos e suas relações que podem afetar a construção da política pública ou compreender o ponto de partida do qual os atores estão dialogando acerca de determinado projeto.

A rede política pode ser interpretada com um instrumento da governança que sugere uma alteração na forma como o Estado se organiza e é constituído para compor políticas públicas e os diferentes atores que podem o constituir enquanto plataforma de formulação política (OLMEDO, 2016).

De acordo com Olmedo (2016) a rede política possui um duplo sentido, tanto metodológico para observar o comportamento e a estrutura de comunidades políticas, quanto para construir uma análise da alteração na forma de governança da educação a nível global e local.

Scott (1991) auxilia na compreensão da metodologia de redes políticas no âmbito sociológico com a descrição da análise do grafo gerado e suas ligações assim como conceitos que ajudam a delinear as relações encontradas.

A bonificação docente é um tema relevante para o cenário educacional ao redor do mundo, dado que é uma tendência em políticas públicas em diversos países. Estudos que auxiliem na compreensão dessa política e do contexto que a cerca são fundamentais para estruturar a análise da bonificação enquanto estratégia de política educacional.

METODOLOGIA

Para compreender melhor acerca do processo de tramitação dos projetos de lei e os atores que podem afetar decisões para políticas públicas, é interessante o uso das redes políticas como metodologia de análise. As redes são utilizadas em diversas áreas de ensino, como administrativa, sociológica ou antropológica. O uso das redes para analisar o contexto político é uma perspectiva válida pois ajuda a analisar o cenário político com diversos atores que podem gerar intervenção em políticas públicas.

Para uma análise aprofundada é importante compreender os critérios de análise das redes políticas. Para tal foi utilizada nesse trabalho os conceitos utilizados por John Scott (1991) no livro *Social Network Analysis*. Os conceitos principais que serão utilizados para a análise do grafo gerado serão densidade da rede que é mensurada pela quantidade de ligações, a vizinhança dos pontos centrais e a adjacência que são os pontos diretamente e indiretamente ligados e se há um padrão de conexões estabelecidas.

Para a construção do grafo foram verificadas informações disponibilizadas em sites oficiais da mídia jornalística disponível, assim como ligações nos anos próximos a 2008 dos integrantes da Comissão de Educação da Assembleia Legislativa à época. No grafo foram marcados com cores diferentes e os atores que possuem ligações com eles estão em preto. O software utilizado foi o NodeXL que é uma extensão do Excel.

Para a compreensão de arena política foram utilizadas as atas disponibilizadas na Imprensa Oficial dos anos de 2007 e 2008 que possibilitaram a leitura e análise das discussões ocorridas à época da aprovação do projeto de lei e o uso dos conceitos de Theodore Lowi (1992) sobre arenas políticas.

O grafo e a arena política disponível nessa pesquisa foi produzido e publicado na dissertação de Suelen Batista de Souza intitulada “Formulação da Bonificação por Resultados Paulista: análise de arena e redes políticas” em 2019.

A rede e arena política formada é interessante para contribuir na discussão acerca da formulação da política de bonificação por resultados docente e os atores relevantes na sua aprovação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A rede política formada é interessante para contribuir na discussão acerca da formulação da bonificação por resultados docente e os atores relevantes na sua aprovação. Os pontos coloridos no grafo são os integrantes da Comissão de Educação da Assembleia Legislativa paulista no ano da aprovação do Projeto de Lei que instituiu a bonificação por resultados. Os mesmo são os pontos centrais da rede.

É interessante perceber a alta densidade do grafo com a rede exposta diante das quantidade de ligações. Acerca disso, Scott (1991) formulou que quanto maior a densidade dos grafos, menor a intensidade dos laços entre os atores entre si.

Outro aspecto importante de destacar sobre o grafo que expõe a rede política é que o posicionamento dos atores no grafo não possuem relevância e sim o padrão das ligações (Scott, 1991). A rede possui ligações não direcionadas entre si.

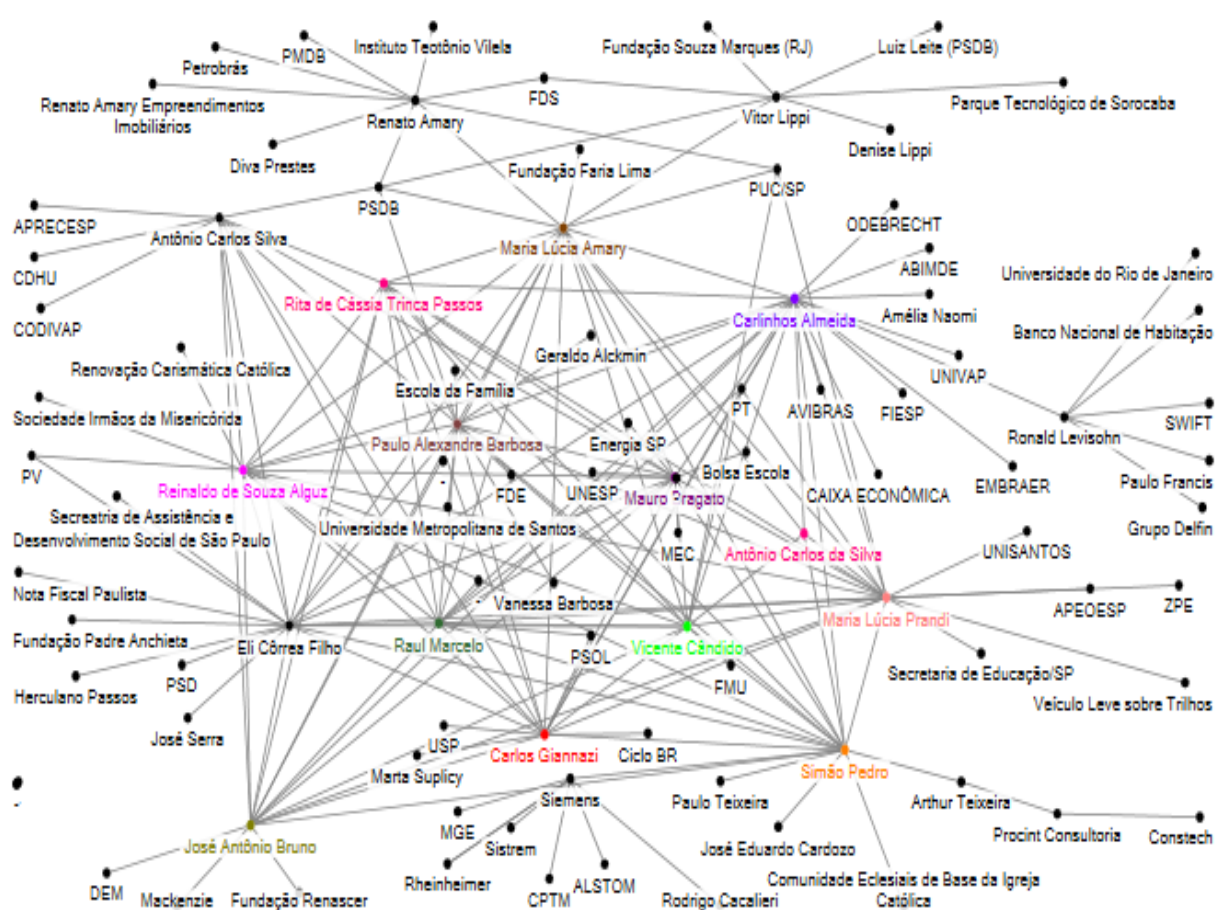
Os atores diversos presentes na rede política demonstra complexidade na definição de uma política pública diante das influências e discussões presentes na rede política que pode fortalecer ou enfraquecer uma proposta de projeto de lei.

Os membros do Comitê de Educação da Assembleia Legislativa de São Paulo em 2008 eram divididos em quatro representantes dos partidos com maior representatividade na

Assembleia à época, Partido dos Trabalhadores (PT) e Partido Social Democrata do Brasil (PSDB). Participavam dois representantes dos partidos Democratas (DEM), Partido Verde (PV) e Partido Socialismo e Liberdade (PSOL).

O presidente do Comitê de Educação em 2008 era Dep. Simão Pedro (PT) e o suplente era o Dep. Vicente Cândido. Outros dois integrantes do PT era a Dep. Maria Lúcia Prandi e o Dep. Carlinhos Almeida. Os deputados do PSDB eram Maria Lúcia Amary, Antônio Carlos, Paulo Alexandre Barbosa e Mauro Bragato.

Rede política da bonificação por resultados docente no estado de São Paulo (2008):



As ligações periféricas dos atores centrais demonstram vínculos diretos ou indiretos com instituições e setores do público e do privado. Um exemplo do setor público é a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo que à época tinha como secretária de Educação Maria Helena Guimarães. A secretária fez um artigo acerca da bonificação por resultados e seus efeitos positivos em países como Chile e Estados Unidos.

Outra ligação com o setor público é o FDE (Fundação para o Desenvolvimento da Educação) do estado de São Paulo que auxilia na execução de políticas públicas na área da educação. Possui ligação com um dos membros centrais da rede, portanto é uma ligação relevante.

Outra ligação interessante é a FIESP (Federação das indústrias do Estado de São Paulo) que contém o grupo Sesi, Sesc e Senai que atua com educação no estado com convênios e parcerias. É uma ligação com um dos atores centrais da rede.

O Senai proporciona formação profissional para diversos jovens, o Sesc oferece atividades culturais, de esportes e lazer em diversas cidades no interior e na capital paulista, enquanto o Sesi além de oferecer esporte e lazer, também oferta todas as etapas do ensino básico.

O Instituto Teotônio Vilela é um Think-Tank do partido PSDB e está ligado a um ator secundário da rede. Porém é um instituto que indica políticas públicas a serem executadas por meio de seminários e congressos com a presença de especialistas e membros do PSDB. A ligação é da deputada Maria Lúcia Amary com o marido à época, Renato Amary. Este ator era o presidente do Instituto Teotônio Vilela no período de 2008.

A rede exposta acima também possui ligações com diversas pessoas e instituições não diretamente ligadas à educação, como a CPTM (empresa que cuida do transporte metroviário na cidade de São Paulo), APRECESP (Associação de Prefeitos das Cidades-Estâncias de São Paulo), e a Swift Food's Company.

Para melhor análise da rede política acima, é fundamental a leitura das atas disponíveis no Portal Imprensa Oficial do Estado de São Paulo. Na leitura das atas há a informação que um aumento efetivo salarial dos professores seria possível sem ultrapassar o teto de gastos com folga orçamentária. Dessa forma é interessante refletir sobre a intencionalidade da bonificação por resultados pelos seus idealizadores e apoiadores. A categoria docente estava sem nenhum aumento salarial há dez anos, ou seja, de 1998 a 2008 nenhum reajuste salarial foi realizado.

Levando em conta a Mensagem do Governador a essa Casa, em que se observa que há folga de cerca de **R\$ 5,3 bilhões** com relação ao limite prudencial previsto na Lei de Responsabilidade Fiscal, proponho o presente substitutivo, inclusive, para, além da incorporação das gratificações,

recompor a perda salarial dos docentes desde a implantação do atual Plano de Carreira em março de 1998. Deixo claro que o resultado final da tabela, significa uma majoração de vencimentos de **24,57%** sobre os valores atuais, correspondendo a um impacto de cerca de **R\$ 2,2 bilhões** sobre a folha de pagamento do pessoal da Secretaria da Educação. (SÃO PAULO, 2008).

A arena política pode ser enquadrada como regulatória, pois possui grande movimentação orçamentária e enfrentamento direto entre os lados opostos. A referida movimentação citada acima é perceptível nas atas assim como na proibição do governador à época, José Serra, de veicular um comercial 34 segundos em horário nobre na Rede Globo por parte do Sindicato que representava a categoria.

Outra informação relevante é que base aliada ao governo à época sinalizava cerca de 74,4%. Ou seja, cerca de 25% era da base que fazia oposição ao governo na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (SOUZA, 2019).

A implementação da bonificação por resultados paulista aos docentes ocorreu de forma conflituosa na Assembleia Legislativa com disputa de ideias. Foi aprovada sem nenhuma alteração do projeto inicial e vigora até o ano atual de 2020 sem nenhuma pesquisa avaliativa sobre a política como um todo, estudo que seria relevante no estado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A bonificação por resultados aos docentes da rede pública estadual de São Paulo é uma problemática desde a sua formulação. No contexto de congelamento de salário dos professores por mais de dez anos, surge uma política que bonifica os “bons” professores baseando sua análise em resultados do SARESP que é uma avaliação externa de múltipla escolha.

É importante desenvolver pesquisas que sugiram práticas inovadoras aos professores e suporte emocional para a rotina escolar. Dessa forma será possível oferecer maior qualidade de ensino.

Pesquisas que apontem os critérios que promovem qualidade educacional são relevante para o debate. O sucesso e o fracasso escolar não pode ser imputado apenas a um dos atores envolvidos na educação de crianças e jovens, no caso, o professor. Ao bonificar há

a sinalização que o sucesso e o fracasso escolar dependem majoritariamente dos professores e não da estrutura física escolar e dos materiais e recursos oferecidos aos discentes e suas famílias.

Não é debatido atualmente no Brasil a necessidade de infraestrutura básica de moradia e segurança para as famílias dos alunos como um dos critérios que podem ajudar a qualidade escolar. Há escolas no estado que não possuem quadras cobertas ou salas de aula adequadas para a aprendizagem e nem mesmo recursos multimídia ou tecnológicos que possam subsidiar maiores experiências bem sucedidas de educação, porém esse também não parece ser um critério do estado para aferir qualidade.

Dessa forma, a bonificação por resultados induz a presença da responsabilização de professores pelos resultados escolares quase que exclusivamente. Outro termo que pode ser utilizado como responsabilização é accountability e pode funcionar como um sistema de punição em países sem sistemas democráticos ou em que esse sistema ainda é novo, ou pode gerar a expectativa de acompanhamento dos pais aos esforços dos professores para prestação de contas de resultados (AFONSO, 2009).

Ball (2014) comenta acerca da lógica privada como modelo a ser apropriado pelo público com um conjunto de tecnologias morais que atuam nas instituições e nos trabalhadores e geram alterações na concepção de suas rotinas sociais:

Um efeito de segunda ordem é que, para muitos professores, isso modifica a forma pela qual eles experienciam o seu trabalho e as satisfações que eles obtêm a partir dele – o seu sentido de propósito moral e de responsabilidade para com os seus alunos é distorcido (BALL, 2014, p. 68).

Conforme os professores aderem a lógica de responsabilização para alcançar aumento salarial, métodos do setor privado de gestão se aprofundam no setor público, porém com a falta de infraestrutura escolar e por vezes das famílias atendidas.

De acordo com Ravitch (2011), avaliações externas são congruentes com a responsabilização e com mudanças estruturais e não com o objetivo máximo da aprendizagem: “A responsabilização não faz sentido quando ela sabota os objetivos maiores da educação” (p.32). As avaliações quando resultam em bonificação fortalecem a responsabilização docente no contexto escolar.

Dado que o orçamento do estado de São Paulo em 2007 possibilitava condições de aumento efetivo salarial, conforme mostrou o resultado obtido na leitura das Atas da Imprensa Oficial durante a formulação da política, a bonificação realmente é intencional como menor investimento na educação por parte do estado assim como para punir ou bonificar professores que geram boas notas de alunos em provas de múltiplas escolhas.

Não é possível concluir empiricamente com as pesquisas publicadas que o resultado em testes possa aferir qualidade educacional, principalmente em bairros periféricos que a escola precisa acompanhar crianças e jovens com vulnerabilidade social.

A densidade da rede política apresentada na presente pesquisa representa a gama de interesses que pode influenciar políticas públicas educacionais. São diversos grupos de atores que estão ligados ao Estado e à sua estrutura de ação, conforme afirma Olmedo (2016) é uma mudança na do ponto de partida de proposições de políticas públicas e da lógica de movimentação de informações e laços entre atores.

Acerca da arena política ser regulatória, é interessante destacar que o embate entre diferentes frentes políticas sobre o projeto de lei que instituiu a bonificação por resultados foi intenso, porém a base favorável ao governo José Serra era extensa em 2007 na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, o que pode ter inviabilizado a vitória do projeto e a incorporação de emendas ou substitutivos.

Além disso, a característica do governo José Serra em 2007 em São Paulo era a responsabilização. Outros setores do estado estavam com políticas de responsabilização e bonificação em processo com projetos de lei.

A remuneração por bônus aos docentes é uma estratégia apoiada por grandes instituições internacionais como o Banco Mundial (2005, 2011) propositores de políticas ao redor do mundo, principalmente a países considerados em desenvolvimento. Ao conceder empréstimos, são direcionados aos países consultores de políticas públicas para auxiliarem os governantes a realizarem políticas bem sucedidas.

É importante o desenvolvimento de pesquisas que possam trazer resultados de políticas públicas e as transformações geradas no cenário educacional com essas proposições. Também é muito relevante pesquisas sobre as condições de trabalho docente no Brasil e estrutura escolar, que são critérios fundamentais para estabelecer qualidade educacional.

REFERÊNCIAS

AFONSO, N. Avaliação e Desenvolvimento Organizacional da Escola. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAAE*, V.20, N.1, 2004. p.150-168

AGUILAR, L. E.. A agenda pública paulista da Educação: três décadas de acertos e erros nas políticas educacionais para um sistema educacional de grande porte. *Revista APASE (São Paulo)*, v. 9, p. 36-43, 2008.

ARCAS, P.H. Implicações da Progressão Continuada e do SARESP na Avaliação Escolar: tensões, dilemas e tendências. Faculdade de Educação – Universidade Estadual de São Paulo. TESE (DOUTORADO)

BARBOSA, Andreza. Salários Docentes, Financiamento e Qualidade da Educação no Brasil. **Educação e Sociedade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p.511-532, jun. 2014. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/41603/28865>>. Acesso em: 02 ago. 2017.

BAUER, Adriana. Do direito à educação à noção do quase-mercado: tensões na política de educação básica brasileira. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 24, n. 3, p. 557-575, set. 2008.

BALL, Stephen J.. **Educação Global S.A.:** Novas Redes Políticas E O Imaginário Neoliberal. Ponta Grossa: Editora Uepg, 2014. 270 p.

BALL, Stephen J.. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa.: Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa.. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p.37-55, maio 2010. Trimestral. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15865>>. Acesso em: 29 jul. 2017.

FREITAS, Luis Carlos. **Políticas de responsabilização:** entre a falta de evidência e a ética. *Caderno de Pesquisa*, vol.43, no.148, 2013.

JEFFREY, D.C. Monitoramento da Educação Básica na esfera Estadual: o caso paulista. In: GRANVILLE, M.A. **Currículos, Sistema de Avaliação e Práticas Educativas: da escola básica à universidade**. Papirus: Campinas, 2011.

MUNDIAL, Banco (Org.). **Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento e Corporação Financeira Internacional Estratégia de Parceria de País para a República Federativa do Brasil Exercícios Fiscais 2012 a 2015**. Guatemala: Corporação Financeira Internacional Departamento da América Latina e do Caribe, 2011. 212 p.

OLMEDO, Antonio; WILKINS, Andrew. Governing through parents: a genealogical enquiry of education policy and the construction of neoliberal subjectivities in England. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, [s.l.], v. 38, n. 4, p.573-589, 10 fev. 2016. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/01596306.2015.1130026>.

PONTUAL, Teresa Cozetti. **Remuneração por mérito, desafio para a educação**. São Paulo: Fundação Lemann, 2008. 39 p.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: Como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Sulina: Porto Alegre, 2011. 318p.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa. Constituição (1970). Resolução nº 576, de 29 de março de 2017. **Resolução Interna**. São Paulo, Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/resolucao.alesp/1970/compilacao-resolucao.alesp-576-26.06.1970.html>>. Acesso em: 02 ago. 2017.

SCOTT, JOHN. **Social Network Analysis**. London: Sage publications, 1991. 208p.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Institui o Programa de Qualidade da Escola – PQE. Resolução SE - 74, de 6 de novembro de 2008.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Estabelece normas relativas à Bonificação por Resultados - BR, instituída pela Lei Complementar nº 1.078, de 17 de dezembro de 2008.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Dispõe sobre a definição dos indicadores específicos da Secretaria da Educação, para fins de pagamento da Bonificação por Resultados - BR, instituída pela Lei Complementar nº 1078, de

17 de dezembro de 2008, seus critérios de apuração e avaliação. Resolução SE - 22, de 27-3-2009.

SOUZA, Suelen Batista de. *Formulação da bonificação por resultados paulista : análise de arenas e redes políticas*. 2018. 67f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2019. Disponível em <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/333694>>. Acesso em 29 de julho de 2020.

VILANUEVA, Luis Aguilar et al (Ed.). **La hechura de las políticas**. México: Miguel Ángel Porrúa, 1992.

BULLYING E SUICÍDIO NA ADOLESCÊNCIA: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA O AMBIENTE EDUCACIONAL

Viviane Alves dos Santos Bezerra ¹

Lilian Kelly de Sousa Galvão ²

RESUMO

O *bullying* é um grave problema de saúde pública que atinge crianças e adolescentes de todo o mundo, com sérias consequências psicológicas, sociais e afetivas para os diferentes atores envolvidos. Um dos efeitos mais nocivos deste fenômeno, que tem sido alvo do interesse de diversos pesquisadores, é o suicídio que vem aumentando consideravelmente entre adolescentes. Desse modo, o presente trabalho objetivou traçar relações entre os fenômenos do *bullying* e do suicídio na adolescência e apresentar uma proposta de intervenção que se baseia no desenvolvimento da habilidade empática para a prevenção desses fenômenos no ambiente educacional. Trata-se de uma proposta de intervenção, de natureza qualitativa, do tipo descritiva, que poderá ser realizada com adolescentes e jovens do ensino médio, inspirada em trabalhos anteriores que demonstraram que é possível promover a empatia em sala de aula com crianças e adolescentes. A intervenção apresentada deverá acontecer em 4 etapas: (1) aquecimento, onde ocorre a sensibilização e introdução dos participantes no tema a ser trabalhado; (2) dramatização, momento em que os participantes serão estimulados a experimentar o lugar do outro visando o desenvolvimento da empatia; (3) compartilhar, onde será realizada a reflexão e discussão acerca do que foi experienciado; e, (4) comportamento pró-social, etapa em que os participantes são incentivados a praticar o que aprenderam. Por fim, discute-se que a escola não é apenas um ambiente para a transmissão passiva de conhecimentos acadêmicos, mas sim, um local para a formação de sujeitos autônomos, comprometidos socialmente e habilitados para a convivência interpessoal.

Palavras-chave: *Bullying*, Suicídio, Adolescência, Intervenção, Empatia.

INTRODUÇÃO

A adolescência é uma etapa do desenvolvimento marcada por transições físicas, sociais e psicológicas, sendo caracterizada ainda, pelas mudanças na forma de se relacionar tanto no contexto familiar, quanto na escola (BARRETO; RABELLO, 2015; PRATTA; SANTOS, 2007). Nessa fase, devido à importância que o adolescente atribui às relações entre colegas, tornando-se assim, mais sensíveis às avaliações destes, constata-se um aumento da vulnerabilidade na vitimização entre pares (BROWN; BRASUN, 2013) e observa-se uma quantidade significativa de relatos de episódios de *bullying* (BARBOSA et al., 2016).

¹ Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação de Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, vivianebezerrapsi@gmail.com;

² Doutora pelo Programa de Pós-Graduação de Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Docente do Curso de Psicopedagogia da UFPB, liliangalvao@yahoo.com.br;

O *bullying*, que devido a sua incidência e prevalência tem sido considerado um grave problema de saúde pública (KOWALSKI; LIMBER, 2012), pode ser definido como o hábito recorrente de perpetrar a agressão contra um indivíduo onde existe um desequilíbrio de poder entre a vítima e o perpetrador. Há no *bullying* a participação de três atores: o perpetrador ou agressor (que possuiu um desejo de demonstrar poder e sente necessidade de provocar e injuriar), a vítima (que, em função da violência sofrida, pode apresentar vários problemas em várias esferas da vida); e aqueles que testemunham e/ou incentivam (que podem ter sentimentos de medo, impotência para agir e serem tentados a participar) (AGUIAR; BARRERA, 2017).

Diferente da infância onde o *bullying* acontece majoritariamente por meio de atos como apelidar/xingar e por agressões físicas, como os socos e empurrões (ISOLAN, 2014), as formas de *bullying* a que os adolescentes estão expostos possuem características específicas, tornando-se mais sofisticadas e até mais difíceis de caracterizar como tal, sendo crescente a probabilidade de vitimização por meios cibernéticos e/ou relacionais (SCHREIBER; ANTUNES, 2015; TAVARES, 2012). O *bullying* cibernético ou *cyberbullying* é caracterizado por danos causados por meios eletrônicos, como mensagens de texto, *e-mails* ou ataques em redes sociais *on-line*. Já o *bullying* relacional é uma forma de agressão indireta e define-se pelo comportamento em que as relações sociais da vítima e a sua imagem são os alvos, como no caso de espalhar boatos e/ou incentivar a exclusão da vítima pelos pares (GUNN; GOLDSTEIN, 2017). Sublinha-se, no entanto, que além da idade, o sexo também é uma variável que interfere na prática do *bullying*, estando o sexo masculino mais associado às formas diretas de *bullying* (xingamentos, agressões) e o sexo feminino às formas indiretas (ISOLAN, 2014).

A literatura acerca do tema relata que as consequências causadas pelo *bullying* são inúmeras. Para as vítimas, entre os principais prejuízos estão: a baixa autoestima, a depressão, a fobia social e a ansiedade, além de consequências biológicas como: a insônia, enurese, dores de cabeça e dores abdominais. Já para os agressores, destacam-se como principais sequelas: problemas de conduta, hiperatividade, envolvimento com drogas, baixo comportamento social e baixa autoestima. No que se refere as consequências para aqueles que testemunham o *bullying*, nota-se que são limitados os estudos que investigaram essa dimensão, mas pode-se citar que esses atores tendem a apresentar dificuldades acadêmicas e sociais e descontentamento com o ambiente escolar (NETO, 2005; SCHREIBER; ANTUNES, 2015).

Para além de todas as consequências anteriormente mencionadas, a relação entre o *bullying* e o suicídio, outro grave problema de saúde pública, tem preocupado cada vez mais

os pesquisadores, considerando que a morte por suicídio ocupa o segundo lugar nas causas de falecimento da população entre 15 e 29 anos no mundo e o quarto lugar no Brasil (*World Health Organization*, 2019). A esse respeito, estudos nacionais e internacionais têm demonstrado que a prática do *bullying* tem se correlacionado positivamente com o suicídio entre adolescentes (BARBOSA, et al., 2016; GUNN; GOLDSTEIN, 2017; MARQUES, et al., 2019; PIGOZI; MACHADO, 2015). Estas pesquisas evidenciam que, embora não possa ser citado como a única causa para o comportamento suicida, o *bullying* aumenta significativamente a probabilidade da ocorrência desse comportamento entre adolescentes, especialmente na presença de outros fatores de risco sociais e psicológicos. Desse modo, a conclusão em comum que chegaram os autores do corpo de pesquisas ora mencionadas, é que os espaços educacionais, cada vez mais, devem empreender esforços buscando combater e prevenir a prática do *bullying*, não apenas para diminuir a violência no ambiente educacional, mas também com o objetivo de prevenir o suicídio.

Diante do exposto, considerando o desafio que se configura para os atores educacionais enfrentar esses dois graves problemas de saúde pública, e a falta de consenso sobre estratégias eficazes para enfrentar o *bullying* (PEPLER; CRAIG, 2011; PUREZA; MARIN; LISBOA, 2016), propõe-se, no presente trabalho, apresentar uma estratégia de intervenção baseada na promoção da empatia, que tem por objetivo prevenir e enfrentar o *bullying* no ambiente educacional e, ao mesmo, trabalhar questões relativas a prevenção do suicídio.

A respeito da empatia, destaca-se que especialistas em educação reconhecem cada vez mais que o ensino de habilidades empáticas não é só um extra cujo acréscimo é interessante, merecendo ser parte fundamental do currículo ao lado da leitura, escrita e matemática. Mary Gordon, fundadora do *Roots of Empathy*, programa de ensino da empatia mais inovador e bem-sucedido do mundo, defende que a educação para a empatia é vital para o bem-estar de crianças e adolescentes e uma pedra angular da inteligência emocional (GORDON, 2002; KRZYNARIC, 2015).

Ressalta-se que a empatia é conceituada por Martin L. Hoffman (2000), não como uma correspondência exata dos sentimentos do outro, mas sim, como “a capacidade de uma pessoa para colocar-se no lugar da outra, inferir seus sentimentos e, a partir do conhecimento gerado por esse processo, dar uma resposta afetiva mais adequada para a situação da outra pessoa do que para sua própria situação” (p 285, tradução nossa). Partindo de uma concepção ontogenética da empatia, o autor defende que esta é uma habilidade que faz parte dos nossos genes e cooperou, ao longo da evolução, para a conservação da espécie humana, premissa que

atualmente é apoiada por diversos pesquisadores tanto da neurociência como da psicologia evolutiva (KRZARNIC, 2015). Uma das grandes contribuições de Hoffman (2000) para o estudo da empatia é a tese de que essa habilidade pode ser estimulada por meio de mecanismos de excitação empática, os quais o autor cita: o mimetismo, o *feedback* aferente, o condicionamento clássico, a associação mediada e a tomada de papéis (*role-taking*). Nesta concepção, compreende-se a existência de modos onde a empatia é uma resposta afetiva passiva e involuntária (modos primitivos), até modos cognitivamente superiores onde a resposta empática é voluntária e consciente.

Além de defender que a empatia é passível de ser estimulada, e logo, que somos capazes de nos tornarmos mais empáticos, Hoffman (1989, 1991, 2000) considera ainda que essa habilidade pode promover o comportamento pró-social e desestimular a agressão nas culturas guiadas pelos princípios do cuidado e da justiça. Desse modo, muitas pesquisas foram e continuam sendo desenvolvidas, buscando conhecer os benefícios da empatia para a vida do ser humano. De forma consensual, a empatia é reconhecida na literatura como uma habilidade que: (1) favorece o comportamento pró-social (DUTRA, et al., 2017); (2) reduz comportamentos agressivos (DUTRA; GALVÃO; CAMINO, 2020); (3) funciona como fator protetor a violência (SILVA; CASAGRANDE, 2018); (4) é eficaz na prevenção do *bullying* entre crianças (BEZERRA, et al., 2017; SOUZA, 2017) e, por fim, (5) pode ser uma variável importante na prevenção do suicídio (MUELLER; WAAS, 2002; DANTAS, 2015).

Assim, diante das evidências que a empatia pode ser desenvolvida e das pesquisas que indicam que esta habilidade pode ser uma importante aliada no combate ao *bullying* e, concomitantemente, na prevenção do suicídio, é que o presente trabalho justifica a sua relevância, buscando somar ao corpo de pesquisas que investigam o importante papel da empatia na sociedade, bem como, contribuir para que o ambiente educacional seja cada vez menos palco de agressões e violências.

METODOLOGIA

Trata-se de uma proposta de intervenção, de natureza qualitativa, do tipo descritiva, que se baseia no desenvolvimento da habilidade empática para a prevenção do *bullying* e do suicídio no ambiente educacional.

Destaca-se, que a proposta de intervenção elaborada fundamenta-se nos resultados de estudos anteriores que já demonstraram que é possível promover a empatia em sala de aula com crianças e adolescentes (BEZERRA et al., 2017; DUTRA; GALVÃO; CAMINO, 2020;

GALVÃO, 2010) e norteia-se pelos modelos interventivos desenvolvidos e validados por Galvão (2010) e Dutra (2020).

Em seu trabalho de doutorado, Galvão (2010) demonstrou que estratégias interventivas que trabalham tanto o afeto, quanto as cognições são mais eficazes para a promoção da empatia, assim como, para o desenvolvimento moral. Por sua vez, Dutra (2020), em sua dissertação de mestrado, indicou que estratégias interventivas que fornecem informações sobre os temas abordados também são eficazes para desenvolver a empatia e podem reduzir comportamentos agressivos. Desse modo, adotou-se, na proposta interventiva que será apresentada, tanto a estratégia denominada por Galvão (2010) de Racional-Afetiva, que faz uso de exercícios psicodramáticos (MORENO, 2003) e rodas de conversa para a promoção do desenvolvimento empático, e a estratégia intitulada por Dutra (2020) de Informativa, que propõe que os participantes sejam expostos a conteúdos sobre o tema a ser trabalhado, nesse caso o *bullying* e suas consequências.

Acredita-se que o uso combinado dessas duas estratégias metodológicas podem trazer benefícios significativos para os participantes da intervenção, pois: 1) permitirá que os participantes se informem sobre o que é *bullying* e os danos que pode causar aos atores envolvidos; 2) experienciem, por meio de técnicas do psicodrama, o lugar do outro em uma situação de *bullying*, seja o agressor, a vítima ou a testemunha; e por fim, 3) que, por meio das rodas de conversa, reflitam sobre o que foi vivenciado, buscando o desenvolvimento de novas aprendizagens e mudanças de comportamento.

A intervenção foi planejada de modo que possa ser realizada por apenas um/a mediador/a, tendo em vista possibilitar que o/a professor/a ou outro/a educador/a possa executar essa atividade sem grandes mobilizações do corpo educacional. No que se refere ao número de participantes, sugere-se de 10 a 25 adolescentes, pois o objetivo é que todos possam participar ativamente da intervenção. Tratando-se da faixa etária indicada, esta atividade foi projetada para ser executada com adolescentes e jovens do ensino médio, podendo ser adaptada para alunos mais velhos e/ou mais novos e para outros ambientes educacionais.

Tomando por base pesquisas anteriores (BEZERRA et al., 2017; DUTRA; GALVÃO; CAMINO, 2020; GALVÃO, 2010), espera-se que o tempo para a realização da intervenção seja entre 50 e 60 minutos e siga quatro etapas com base no preconizado por Malaquias (2012) e Dutra (2020), a saber: aquecimento, dramatização, compartilhar e comportamento pró-social. Cada uma dessas etapas será descrita e discutida na seção seguinte.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tendo em vista que as formas mais comuns de *bullying* na adolescência são o *cyberbullying* e o *bullying* relacional (SCHREIBER; ANTUNES, 2015; TAVARES, 2012), a intervenção em tela pretende, por meio das etapas propostas, levar os participantes a refletirem sobre a prática do *bullying* e suas consequências, como, por exemplo, o suicídio. Para tanto, a intervenção buscará possibilitar que os participantes se coloquem no lugar do outro, com o intuito de fazê-los sentir como o outro se sente em relação a esse tipo de situação.

Inicialmente, na etapa do aquecimento, fase de preparação do grupo e do estabelecimento de *rapport* (MALAQUIAS, 2012), o ideal é que os participantes sejam introduzidos e sensibilizados a respeito do tema a ser discutido. Para fins desta intervenção, considerou-se três reportagens sobre casos de *bullying* que ocorreram no Brasil, a ideia é que os relatos sejam gravados, em primeira pessoa, e os estudantes possam ouvi-los com o auxílio de um celular ou gravador. Segue trechos dos três relatos escolhidos:

Relato 1: Menina de 12 anos apanha na saída da escola (G1, 2013) – Meu nome é Amanda, eu tenho 12 anos, estudo na Escola Estadual João Guidotti, em Morumbi, São Paulo. Na semana passada fui cercada e agredida por cinco meninas na saída da aula. Há cerca de um mês eu sou vítima de *bullying*. As pessoas me chamam de gorda e dizem que tenho um monte de estrias, além de baterem em mim, as meninas que me agrediram ainda filmaram a ação.

Relato 2: Garoto de 10 anos sofre *bullying* por usar óculos (G1, 2014) – Meu nome é João Pedro tenho 10 anos e estudo na cidade de Gilbués, no Piauí. Recentemente, fui agredido na saída da escola por usar óculos. Me bateram tanto que eu tive que ser levado para o hospital, chegaram a me agredir com um tijolo. Desde então passei a ter desmaios e convulsões frequentes.

Relato 3: Jovem anuncia suicídio no Twitter após vídeo íntimo vazar nas redes sociais (BOL, 2013) – Meu nome é Maria, sou mãe da Júlia Rebeca, que tinha 15 anos quando se suicidou após ter tido um vídeo íntimo vazado na *internet*. No vídeo, ela estava com um menino. Antes de se suicidar, ela anunciou a morte em suas redes sociais, e me pediu desculpas por não ser a “filha perfeita”. Encontrei minha filha morta dentro do próprio quarto.

Destaca-se que os presentes relatos foram escolhidos por apresentarem os requisitos necessários para propiciar uma visão geral do que ocorre em uma situação de *bullying* (atores

envolvidos e consequências desse tipo de ação) e, além disso, por serem adequados para estimular o mecanismo de excitação empática que Hoffman (2000) chamou de associação mediada. A associação mediada ocorre quando o estado emocional da vítima é comunicado ao observador por intermédio da linguagem (oral ou escrita) e pode produzir uma resposta empática por causa das propriedades físicas das palavras que se tornam estímulos condicionados, ou seja, estímulos que despertam emoções, sentimentos e lembranças. Nesse sentido, nota-se que desde o aquecimento os participantes terão, por meio dos recursos escolhidos, a sua habilidade empática estimulada, o que está de acordo com o sugerido por Upright (2002) que aponta que para planejar uma boa educação empática, é importante se escolher histórias adequadas. Sublinha-se que nessa proposta sugeriu-se o uso de áudio-gravações com os relatos supramencionados, mas que caso seja inviável o uso desse recurso, os relatos podem ser lidos pelo/a próprio/a mediador/a ou este/a, pode ainda, escolher alguns participantes para fazer a leitura.

Ainda no aquecimento recomenda-se, a partir da adoção da estratégia informativa (DUTRA, 2000), que os participantes sejam expostos a conteúdos acerca da temática em questão. O/A mediador/a poderá iniciar questionando aos participantes o que é *bullying*, e deixá-los falar livremente sobre o tópico. Após ouvir as respostas, o/a mediador/a deverá definir de forma simples e objetiva o que é *bullying* e suas diferentes formas de expressão (*cyberbullying*, *bullying* relacional) buscando diferenciar esse comportamento de brincadeiras saudáveis e consensuais que podem ocorrer entre colegas. Ademais, é importante ressaltar as consequências desse tipo de ação e, por isso, a importância de evitá-lo. Destaca-se que informar os participantes acerca do que é o *bullying* e suas consequências, é de fundamental importância, pois possibilita que esse fenômeno não seja banalizado por eles. A esse respeito, uma pesquisa demonstrou que, apesar de ser um tema amplamente discutido no ambiente escolar, há uma falta de compreensão dos adolescentes acerca do que é, de fato, *bullying* (PIGOZI; MACHADO, 2015), sendo necessário, assim, que os adolescentes sejam adequadamente informados sobre o tema.

Após o aquecimento, inicia-se a etapa da dramatização que tem como objetivo estimular a capacidade empática dos participantes a partir do exercício imaginativo de se colocar no lugar do outro (*role-taking*) (HOFFMAN, 2000). Sublinha-se que se trata de uma etapa fundamental e logo, a que deve ocupar o maior espaço de tempo da intervenção. Aqui, baseando-se na estratégia racional-afetiva de Galvão (2010), sugere-se que o/a mediador/a faça uso de técnicas psicodramáticas, tendo em vista que estas possibilitam aos sujeitos condições para a emergência de novos papéis sociais, experimentação do lugar do outro,

integração entre conhecimento adquirido e experiência vivida e a criação de modos alternativos de resolução de problemas (MORENO, 2003). Especificamente nessa intervenção, recomenda-se o uso da técnica denominada fantasia dirigida, que é compreendida como qualquer condução realizada por um diretor (mediador/a), em que os participantes são levados a lembrar de situações que já vivenciaram em algum momento de suas vidas, bem como são induzidos a imaginar lugares, personagens, etc. (RODRIGUES, 2007).

Para o uso adequado da técnica, o/a mediador/a deve pedir que os participantes mantenham os olhos fechados ou baixos, com o objetivo de concentração e introspecção. Para executar a fantasia dirigida, é importante, ainda, que o/a responsável pela intervenção ofereça comandos claros para que os participantes entendam exatamente o que devem fazer e participem ativamente da intervenção. Exemplos de instruções que podem ser oferecidas nesse momento seriam: “Fechem os olhos. Agora imaginem algum momento da vida de vocês onde passaram por alguma situação de *bullying*, seja como agressor, vítima ou apenas observador. Pensem no local onde estavam e quem eram as outras pessoas que estavam envolvidas. Agora tentem lembrar-se de como vocês se sentiram ao passarem por essa situação. Agora pensem nas outras pessoas, como vocês imaginam que elas se sentiram?”.

Por meio desses exercícios imaginativos, os participantes serão estimulados a relembrar situações em que foram vítimas, agressores ou observadores de *bullying*. Esse mecanismo é denominado por Hoffman (2000) como tomada de papéis (*role-taking*) e permite que ao imaginar-se no lugar do outro, o participante seja capaz de ofertar uma resposta empática adequada para a situação deste. A tomada de papéis, propiciada pelo exercício imaginativo em questão, pode ser classificada como autocentrada, pois, permite que os participantes façam associações com eventos reais de seu próprio passado, no qual realmente experimentaram o afeto que está sendo evocado. A tomada de papéis autocentrada, tem a vantagem de potencializar o afeto empático tendo em vista que, ao associarem a situação de outra pessoa com a sua própria, os participantes podem ter uma maior predisposição para aliviar o sofrimento da vítima (HOFFMAN, 2000).

No entanto, nota-se que além, de uma tomada de papéis autocentrada, as instruções ofertadas que, a priori, podem parecer simples possibilitam também a estimulação do mecanismo que Hoffman (2000) chama de tomada de papéis combinada. Esse mecanismo permite que, para além de focarem em suas próprias vivências, os participantes assumam o papel de outros, impedindo assim, que caiam em uma “deriva egoísta” ficando imersos em seus próprios sentimentos e experiências. A ideia é que, ao imaginar como se sentiram em cada uma dessas ocasiões e como imaginam que outras pessoas que passam por situações

semelhantes se sentem, sejam despertados nos participantes sentimentos como: a angústia empática, a culpa (por transgressão, por inação), raiva empática e a tristeza empática. Segundo Hoffman (2000), esses sentimentos empáticos podem promover uma reflexão e motivar aqueles que os sentem a comportamentos pró-sociais.

Após esse momento de introspecção, propiciado pela dramatização, o/a mediador/a deverá iniciar o momento de compartilhar. Nessa ocasião, os participantes terão a oportunidade de expressar suas percepções a respeito do que foi vivenciado, quais foram os momentos que recordaram, que sentimentos foram evocados com as lembranças, como foi a experiência de colocar-se no lugar de outra pessoa, se já haviam vivenciado isso em algum momento anterior, entre vários outros questionamentos que podem ser levantados a fim de que se possa estimular os participantes a compartilharem suas impressões sobre o experienciado. Aqui, fica nítida a importância de que o/a mediador/a domine as etapas da intervenção e tenha sensibilidade para saber conduzir a discussão a medida dos conteúdos que forem surgindo. Ao passo em que a discussão e os relatos saturarem, ou seja, tornarem-se repetitivos e não ofereçam nenhuma nova reflexão, o mediador deve começar a fechar esse momento de discussão.

Ainda no compartilhar, o/a mediador/a deverá investigar qual a impressão dos participantes sobre o encontro e o tema discutido, o que marcou, o que aprenderam, o que levarão de importante, e quaisquer outras perguntas que o/a mediador/a da intervenção considere pertinente. Esse momento pode ser usado pelo/a mediador/a como um *feedback* corretivo, onde este/a procura saber o que não funcionou e por quê, e desse modo, pode adequar intervenções e/ou atividades futuras conforme as necessidades do grupo.

Por fim, tendo em vista que o objetivo primordial de trabalhos dessa natureza é favorecer que aqueles que participam possam provocar mudanças em seu cotidiano, o encontro deve ser encerrado com a etapa denominada comportamento pró-social, em que os participantes têm a oportunidade de praticar o que aprenderam. Para essa intervenção, propõe-se que os participantes sejam convidados a escrever uma pequena carta para alguém envolvido em uma situação de *bullying* (seja vítima, agressor ou observador) a pessoa destinatário da carta pode ser real ou imaginária. Na carta deverão expressar empatia, demonstrando que compreendem como a pessoa destinatária se sente e tentar buscar alternativas para que aquela situação não mais aconteça, ou seja, como prevenir o *bullying*. Nesse momento, mais uma vez os participantes serão estimulados a praticarem a tomada de papéis e, a partir disso, a encontrarem soluções para o *bullying* baseadas no cuidado e na preocupação com o outro.

Ressalta-se, que na proposta de intervenção descrita buscou-se não apenas apresentar uma estratégia de enfrentamento ao *bullying* no ambiente educacional, mas também uma metodologia que, indiretamente atua na prevenção do suicídio, ao expor que a prática do *bullying* pode ser um fator de risco para este fenômeno. Nota-se, ademais, com base no que foi defendido por Hoffman (2000), que para promover o desenvolvimento da empatia foram adotados diferentes modos de excitação empática, sendo estes a associação mediada e a tomada de papéis autocentrada e combinada. Segundo o autor, o uso de muitos modos permite que a empatia seja despertada a partir de diferentes pistas disponíveis. Nesse sentido, ao verem, ouvirem ou apenas pensarem em uma situação de *bullying* os sentimentos que foram experimentados pelos participantes na intervenção podem vir à tona, e assim, motivá-los a evitar e/ou interferir nessa situação.

Por fim, pontua-se que se tratando de uma proposta de intervenção, os recursos utilizados em cada uma das etapas descritas podem ser adaptados para alcançar diferentes objetivos e públicos. Ressalta-se também, que apesar de ter se focado no fenômeno *bullying*, este modelo interventivo pode ser adaptado para a discussão de vários outros temas pertinentes para o trabalho com adolescentes e jovens como o preconceito, as relações familiares, amorosas, o uso abusivo de substâncias, entre outras questões tão necessárias de serem debatidas nesta etapa da vida, mas que muitas vezes não se tem conhecimento de como abordá-las ou incluí-las na sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo traçar relações entre o *bullying* e o suicídio na adolescência, além de apresentar modelo interventivo para o enfrentamento destes fenômenos no ambiente educacional. Diante do exposto, considera-se que este objetivo tenha sido alcançado. No entanto, destaca-se que o presente trabalho possui limitações, como o fato de apresentar uma proposta de intervenção que ainda não foi executada, e assim pode estar sujeita a problemas em sua execução que não foram previstos e/ou descritos aqui. Tem-se consciência ainda, de que essa proposta é apenas uma possível estratégia de prevenção ao *bullying* e ao suicídio, e que não será uma única intervenção ocorrida isoladamente, que irá transformar toda uma conjuntura que está por trás das ações de violência dirigidas ao outro e autoinfligidas, sendo necessário considerar a existência de outras variáveis que transcendem os espaços educacionais.

Todavia, destaca-se novamente, que a proposta aqui apresentada se baseou em trabalhos anteriores que se mostraram exitosos e por isso, acredita-se que sua adoção para o enfrentamento do *bullying* e do suicídio no ambiente educacional pode propiciar uma série de benefícios. Defende-se assim, a potencialidade desse tipo de estratégia para promoção de uma cultura de paz e para o desenvolvimento saudável dos atores que compõem o espaço educacional.

Sabe-se que os espaços educativos, em especial a escola, foram, durante muito tempo, caracterizados como espaços que tinham como função social a passagem de conteúdos curriculares formais, onde os sujeitos eram preparados apenas para ter profissões. A relação ensino-aprendizagem era majoritariamente marcada pelo ensino de conteúdos da lógica matemática, linguística e memória, negligenciando outras dimensões constitutivas da pessoa humana, tal como o conhecimento e expressividade das emoções, e o desenvolvimento da moralidade. Contudo, hoje é possível observar mudanças nesse panorama, tendo em vista que diferentes atores educacionais perceberam que na vida cotidiana o ser humano precisa lidar com situações como violência, preconceito, exclusão social, diversidade, entre outros, e que para lidar com tais problemáticas é necessário desenvolver habilidades e conhecimentos além dos acadêmicos formais, sendo pertinente investir em uma educação voltada também para o desenvolvimento emocional dos sujeitos.

É fundamentado-se nessa perspectiva que defende-se que a promoção da empatia pode ser uma importante aliada no enfrentamento ao *bullying* e ao suicídio no ambiente escolar, tendo em vista que essa habilidade possui um papel importante para a formação de sujeitos autônomos, comprometidos socialmente e habilitados para a convivência interpessoal.

AGRADECIMENTOS

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela concessão de bolsas de Iniciação Científica e Mestrado ao longo dos anos de pesquisa.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, L. G. F.; BARRERA, S. D. Manifestações de Bullying em Diferentes Contextos Escolares: um Estudo Exploratório. *Psicologia: Ciência & Profissão*, v. 37, n. 3, p. 669-682. 2017. <https://doi.org/10.1590/1982-3703002922016>

BARBOSA, A. K. L.; PARENTE, T. D. L.; BEZERRA, M. M. M.; MARANHÃO, T. L.G. Bullying e sua relação com o suicídio na adolescência. *Revista Multidisciplinar e de*

Psicologia, v. 10, n. 31, p. 202-220. 2016. Disponível em: <<https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/501/0>>. Acesso em: 21 de agosto de 2020.

BARRETO, M. J.; RABELO, A. A. A família e o papel desafiador dos pais de adolescentes na contemporaneidade. **Pensando Famílias**, v. 19, n. 2, p.34-42. 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-494X2015000200004>. Acesso em: 29 de agosto de 2015.

BEZERRA, V. A. S. CABRAL, D. G.; SILVA, C. M.; GALVÃO, L. K. S. Desenvolvimento de habilidades sociais empáticas na educação infantil. In.: **Anais IV CONEDU**. João Pessoa: Realize Editora, 2017. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2017/TRABALHO_EV073_MD1_SA9_ID386_09092017115508.pdf>. Acesso em: 21 de agosto de 2020.

BEZERRA, V. A. S.; SILVA, C. M.; SILVA, M. J. M.; DUTRA, M. P.; GALVÃO, L. K. S. O psicodrama como ferramenta para a promoção da empatia na infância. In.: **Anais IV CONEDU**. João Pessoa: Realize Editora, 2017. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD1_SA11_ID386_28082017192515.pdf>. Acesso em: 19 de agosto de 2020.

BOL, UOL. **Jovem anuncia suicídio no Twitter após vídeo íntimo vazar nas redes sociais**. 2014. Disponível em: <https://www.bol.uol.com.br/noticias/2013/11/14/jovem-anuncia-suicidio-no-twitter-apos-video-intimo-vazar-nas-redes-sociais.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 21 de agosto de 2020.

BROWN, B. B.; BRAUN, M. T. Peer relations. In C. PROCTOR; P. A. LINLEY (Eds.). **Research, applications, and interventions for children and adolescents: A positive psychology perspective** (pp. 149–164). 2013. New York, NY: Springer.

DANTAS, N. D. S. M. **Ideação suicida e empatia**: um estudo correlacional em estudantes de medicina de uma universidade pública. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 85f, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/15251>>. Acesso em: 21 de agosto de 2020.

DUTRA, M. P. **Avaliação de estratégias para a redução de comportamentos agressivos em crianças de 9 a 12 anos**. Dissertação de Mestrado (Não publicada). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

DUTRA, M. P.; BEZERRA, V. A. S.; SILVA, A. S.; ABREU, G. A.; GALVÃO, L. K. S. Empatia e comportamento pró-social: intervenção educacional na infância. In.: **Anais IV CONEDU**. João Pessoa: Realize Editora, 2017. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/36711>>. Acesso em: 19 de agosto de 2020.

DUTRA, M. P.; GALVÃO, L. K. S.; CAMINO, C. P. S. Promoção da empatia para redução de comportamentos agressivos: análise do grupo focal. **Braz. J. of Develop.**, v. 6, n. 7, p. 46497-46505, 2020. <<http://dx.doi.org/10.34117/bjdv6n7-326>>

G1, GLOBO. **Menina sofre bullying e apanha na saída da escola em Piracicaba, SP**. 2013. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sp/piracicaba-regiao/noticia/2013/09/menina->

[sofre-bullying-e-apanha-na-saida-da-escola-em-piracicaba-sp.html](#)>. Acesso em: 22 de agosto de 2020.

G1, GLOBO. **Garoto de 10 anos sofre bullying e é agredido na escola por usar óculos**. 2014. Disponível em: <<http://g1.globo.com/pi/piaui/noticia/2014/10/garoto-de-10-anos-sofre-bullying-e-e-agredido-na-escola-por-usar-oculos.html>>. Acesso em: 22 de agosto de 2020.

GALVÃO, L. K. S. **Desenvolvimento moral e empatia: medidas, correlatos e intervenções educacionais**. Tese de Doutorado, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 299f, 2010. Disponível em: <http://empatianaescola.org.br/wp-content/uploads/2017/10/SOUSA-GALVÃO-L.____Desenvolvimento-Moral-e-Empatia_Medidas-Correlatos-e-Intervenções-Educacionais-.pdf>. Acesso em: 17 de agosto de 2020

GORDON, M, “Roots of empathy”: Responsive parenting, caring societies, **Keio Journal of Medicine**, v. 52, n. 4, p. 236-243. 2002. <<https://doi.org/10.2302/kjm.52.236>>.

GUNN, J. F.; GOLDSTEIN, S. E. Bullying and Suicidal Behavior during adolescence: a developmental perspective. **Adolescent Research Review** v. 2, n. 77, p 77-97. 2017. <<https://doi.org/10.1007/s40894-016-0038-8>>

HOFFMAN, M. L. Empathy, role taking, guilt and development of altruistic motives. In: EISENBERG, N.; ROYKOWSKY, J.; STAUB, E. (Eds.). **Social and moral values: individual and societal perspectives**. (pp. 139-152). 1989.

HOFFMAN, M. L. Empathy, social cognition and moral action. In W. M. KURTINES; J. L. GEWIRTZ (Eds.). **Handbook of Moral Behavior and Development** (pp. 271-305). New Jersey: LBA. 1991.

HOFFMAN, M. L. **Empathy and moral development: implications for caring and justice**. Cambridge, England: Cambridge University Press, 2000. <<https://doi.org/10.1017/CBO9780511805851>>

ISOLAN, L. Bullying escolar na infância e adolescência. **Revista Brasileira de Psicoterapia**, v. 16, n. 1, p. 68-84. 2014. Disponível em: <<https://cdn.publisher.gn1.link/rbp.celg.org.br/pdf/v16n1a07.pdf>>. Acesso em: 19 de Agosto de 2020.

KOWALSKI, R. M.; LIMBER, S. P. Psychological, Physical, and Academic Correlates of Cyber Bullying and Traditional Bullying, **Journal of Adolescent Health**, v. 53, n. 1, p. 13-20, 2012. <[10.1016/j.jadohealth.2012.09.018](https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.09.018)>

KOYANAGI, A.; HANS, O.; CARVALHO, A. F.; SMITH, L.; HARO, J. M.; VANCAMPFORT, D.; STUBBS, B.; DEVYLDER, J. E. Bullying Victimization and Suicide Attempt Among Adolescents Aged 12–15 Years From 48 Countries. **Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry**, v. 58, n, 9, p. 907-918. 2019. <<https://doi.org/10.1016/j.jaac.2018.10.018>>

KNZARIC, R. **O poder da empatia: a arte de colocar-se no lugar do outro para transformar o mundo**. Rio de Janeiro: Zahar. 2015.

MALAQUIAS, M. C. Teoria dos grupos e psiquiatria. In: CONCEIÇÃO, M, I, G.; NERY, M. P. (Org.) **Intervenções grupais: o psicodrama e seus métodos**. (pp. 11-39). São Paulo: Ágora. 2012.

MARQUES, E. R. R.; MELO, E. C.; FERNANDES, G. L.; JÚNIOR, J. O. M.; ANDRADE, A. L. F.; OLIVEIRA, R. G. O bullying e os danos à saúde mental. **Temas em Saúde**, v. 19, n. 4, p. 290-321. 2019. Disponível em: <<http://temasemsaude.com/wp-content/uploads/2019/09/19418.pdf>>. Acesso em: 19 de agosto de 2020.

MORENO, J. L. **Psicodrama**. São Paulo: Cultrix, 2003.

MUELLER, M. A.; WASS, G. A. College students' perceptions of suicide: the role of empathy on attitudes, evaluation, and responsiveness. **Death Studies**, v. 26, n. 4, p. 325-341. 2002. <<http://dx.doi.org/10.1080/074811802753594709>>

NETO, A. A. L. Bullying – comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**, v. 81, n. 5, p. 164-172. 2005. <<http://dx.doi.org/10.1590/S0021-75572005000700006>>

PEPLER, D.; CRAIG, W. Bullying Special Edition Contributor. 2011. Disponível em: <<http://www.education.com/reference/article/role-of-adults-in-preventing-bullying/>>. Acesso em: 18 de agosto de 2020.

PIGOZI, P. L.; MACHADO, A. L. Bullying na adolescência: visão panorâmica no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 20, n. 11, p. 3509-3522. 2015. <<https://doi.org/10.1590/1413-812320152011.05292014>>

PRATTA, E. M. M.; SANTOS, M. A. Família e adolescência: a influência do contexto familiar no desenvolvimento psicológico de seus membros. **Psicologia em Estudo**, v. 12, n. 2, p. 247-256. 2007. <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722007000200005>>

PUREZA, J. R.; MARIN, A. H.; LISBOA, C. S. M. Intervenções para o fenômeno bullying na infância: uma revisão sistemática da literatura. **Interação em Psicologia**, v. 20, n. 3, p. 341-352. 2016. doi: <10.5380/psi.v20i3.34995>

RODRIGUES, R.; COUTINHO, E.; BAREA, J. Psicodramas públicos e teatro de reprise: Alice em busca do país da liberdade e da transformação. **Revista brasileira de psicodrama**, São Paulo. v. 20, n. 1, p. 155-171. 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010453932012000100011&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 22 de agosto de 2020.

SCHREIBER, F. C. C.; ANTUNES, M. C. Cyberbullying: do virtual ao psicológico. **Boletim - Academia Paulista de Psicologia**, v. 35, n. 88, p. 109-125. 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2015000100008>. Acesso em: 16 de agosto de 2020.

SILVA, P. G.; CASAGRANDE, C. A. Empatia e comportamentos agressivos: um olhar sobre a infância. In: **XIV Semana Científica da Universidade La Salle**. Canoas, Rio Grande do Sul. Disponível em: <<https://anais.unilasalle.edu.br/index.php/sefic2018>>. Acesso em: 19 de agosto de 2020.

SOUZA, E. K. O. **Educando para a empatia**: um projeto *antibullying*. Monografia, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil, 37f, 2017. Disponível em: <https://bdm.unb.br/bitstream/10483/18651/1/2017_EliakimKaiamOliveiradeSouza.pdf>. Acesso em: 19 de agosto de 2020.

TAVARES, H. Cyberbullying na adolescência. **Nascer e Crescer**, v. 21, n. 3, p. 174-177. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0872-07542012000300016>. Acesso em: 16 de agosto de 2020.

UPRIGHT, R. L. To Tell a Tale: The Use of Moral Dilemmas to Increase Empathy in the Elementary School Child. **Early Childhood Education Journal**, vol. 30, n. 1, p. 15-20. 2002. doi: <10.1023 / a: 1016585713774>.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Suicide in the world**: global health estimates. EUA: World Health Organization. 32p. 2019.

CINEMA EM SALA DE AULA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA PROPOSTA DE APLICAÇÃO

Wendell Marcel Alves da Costa ¹

RESUMO

O presente capítulo faz uma análise sociológica e didática da educação ambiental e da ferramenta do cinema em sala de aula como proposta para se discutir questões ambientais. O cinema fornece um momento na sala de aula para problematizar questões socioambientais difíceis de serem discutidas no cotidiano. Desde a orientação técnica na pré-exibição, até a pós-exibição na discussão analítica orientada pelo professor, o cinema em sala de aula é um documento histórico, social e simbólico de representação da realidade social. Dessa forma, este texto propõe uma perspectiva multidisciplinar para a inserção da educação ambiental por meio do cinema (de ficção e documentário), elaborando uma forma de aplicação do recurso audiovisual como ferramenta pedagógica no ensino médio público e privado baseada nos regimes contemporâneos da juventude brasileira. Discutimos conceitos, teorias e procedimentos metodológicos para cercar nosso objeto de pesquisa. Apresentamos o uso de filmes em sala de aula a partir de quatro momentos: antes da projeção (1), durante a projeção (2), depois da projeção (3) e avaliação (4). Esse procedimento metodológico requer a administração de subjetividades e identificação simbólico e social dos alunos para com as obras exibidas em sala.

Palavras-chave: Cinema, Educação Ambiental, Didática.

INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental (EA) é uma realidade em muitas escolas (FONSECA, COSTA, COSTA, 2005; ZITZKE, CALIXTO, 2017), mas a discussão crítica dos temas globais envolvendo as realidades locais é ainda um desafio para professores e instituições de ensino para tornar um conceito difundido na sociedade.

A proposta deste capítulo é realizar uma discussão sociológica e didática da EA e da ferramenta do cinema em sala de aula como proposta para se discutir questões ambientais. Ensinar requer motivação e quebrar paradigmas, ainda que pareça filosófica sob o ponto de vista sistêmico dos fatos, a EA deve concatenar diferentes dispositivos de comunicação, visto que atualmente os jovens estão cada vez mais voltados para a intertextualidade do discurso educativo. O cinema, aqui destacado como um recurso formador (ALMEIDA, 2014), fornece um momento na sala de aula para problematizar questões socioambientais difíceis de serem discutidas no cotidiano.

¹ Doutorando em Sociologia pelo PPGS da Universidade de São Paulo – SP, marcell.wendell@hotmail.com.

Desde a orientação técnica na pré-exibição, até a pós-exibição, na discussão analítica orientada pelo professor, o cinema em sala de aula é um documento vivo histórico, social e simbólico de representação da realidade social. Figueiredo (1967) é uma das maiores inspirações para este trabalho. A partir do seu livro célebre *Ensino: sua técnica, sua arte* (FIGUEIREDO, 1967), pudemos compreender que o ensino pode ser aplicado de formas diversas, procurando reconhecer as necessidades de cada aluno.

Dessa forma, o presente texto apresenta uma perspectiva interdisciplinar para a inserção da EA por meio do cinema, elaborando uma forma de aplicação do recurso audiovisual como ferramenta pedagógica no ensino médio público e privado. Discutindo conceitos, teorias e procedimentos metodológicos para cercar o objeto de pesquisa, elaboramos uma abordagem pedagógica-artística. O objetivo é propor o desenvolvimento do conceito crítico das questões socioambientais através do cinema na sala de aula. Destaco que a pesquisa é teórica e engaja-se nas experiências empíricas de autores que discutem o potencial social e simbólico do cinema como recurso pedagógico para inserir a EA nas escolas, assim como nas próprias experiências didáticas deste autor em turmas do ensino médio público e privado.

A educação brasileira: uma leitura da legislação

Em uma sociedade democrática, as pessoas estão imbuídas de direitos sociais, dentre eles a educação, seguido pela saúde, alimentação, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados (CF/1988). Munido desse pressuposto, a legislação se refere à educação como um serviço a ser fornecido à população.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Diante disso, o currículo pedagógico deve fazer referência a variados temas, que possam influenciar criticamente nas relações sociais do indivíduo. Esses saberes, quando compartilhados pelo senso crítico do agente, geram multiplicadores dos mesmos conceitos trabalhados em suas premissas originais do conhecimento.

O ensino tem como princípio a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento; além de inculcar na categoria discursiva o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e a difusão do pensamento crítico. As relações interpessoais nos diversos âmbitos geram multiplicadores da EA por meio de comportamentos e atitudes para o desenvolvimento de uma sociedade sustentável.

“A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana [...] e nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). A educação básica prepara o estudante para o ingresso no mercado de trabalho, e em sua etapa final, têm como finalidade o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

Segundo a Lei nº 9.394/1996, ao término do ensino médio o educando deverá demonstrar aptidão no conhecimento e domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna. No texto escrito está excluída observação que chame a atenção para um pensamento voltado à preservação e sustentabilidade nas ações sociais dos indivíduos. Na legislação voltada para a educação básica é perceptível o incentivo às práticas produtivas e o desenvolvimento tecnológico.

Diferentemente, a Política Nacional de Educação - PNE (2010), com vigência por dez anos, ao mesmo tempo em que destaca em suas diretrizes a promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país, incentiva os princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Conceito de Sustentabilidade

O termo sustentabilidade possui diferentes significados para autores da área ambiental, da comunicação e do desenvolvimento social; embora haja consenso quanto sua complexidade. Ao longo do século XX diversos tratados foram propostos, quando o conceito de sustentabilidade surgiu posteriormente à Revolução Verde. Em Estocolmo, no ano de 1972, o destaque foi o embate entre países industrializados e os países em desenvolvimento. De um lado as nações desenvolvidas desejavam a “preservação” da natureza, pois tinham em mãos os meios para controlar os recursos naturais de outros países. Resultado de Estocolmo: “planos futuros” e a criação da Declaração sobre o Meio Ambiente Humano e o Plano de Ações.

Em 1992, foi realizada no Brasil a “Cúpula da Terra”, aonde chefes de Estado discutiram as ações realizadas desde 1972. A conclusão da Eco-92: criação de 5 documentos que enfatizam a natureza como algo necessário e o dever de preservar para as gerações futuras. O destaque do encontro foi a Agenda 21, onde os países participantes estabeleceram uma relação harmônica entre crescimento econômico e preservação da natureza como prerrogativa, atitude conhecida como sustentabilidade.

O termo sustentabilidade tem apresentado crescente interesse entre pesquisadores acadêmicos. A definição de sustentabilidade mais difundida é a da Comissão Brundtland (WCED, 1987)², que destaca um dos princípios básicos da sustentabilidade, a visão de longo prazo, uma vez que os interesses das futuras gerações devem ser analisados (CLARO, CLARO, AMÂNCIO, 2008). A contextualização do conceito sustentável deve observar o embasamento em que essas ações humanas manejam os desvios de fontes e objetos naturais de uso bem comum do povo (CF/1988).

Sobre essa concepção Bacha, Santos e Schaun (2010, p. 6, *apud* CABESTRÉ, GRAZIADE, POLESEL FILHO, 2008) relatam que

A sustentabilidade seria a relação entre os sistemas econômicos e os sistemas ecológicos na qual a vida humana continuaria indefinidamente e os efeitos das atividades humanas permaneceriam dentro de limites sem destruir a diversidade, complexidade e funções do sistema ecológico de suporte da vida.

Com visão empresarial, Filho (2004) escreve o conceito de gestão ambiental e desenvolvimento sustentável como sinônimo de sustentabilidade do negócio, abordando uma teoria social das relações do indivíduo-transformador, levantando questões como diferença de renda na população. Por sua vez, Tomazzoni (2007) toma sustentabilidade como desenvolvimento econômico e sinônimo de sustentabilidade social.

Schweigert (2007) interpreta o termo sustentabilidade como o que se vincula a efeitos sociais desejados, funções práticas que o discurso pretende tornar realidade. O termo é visto como algo bom, desejável, consensual. Novamente, sustentabilidade também pode ser considerada nova ordem de eficiência econômica que beneficia todos os cidadãos, em vez de beneficiar poucos em detrimento de muitos.

Incluído no âmbito escolar, sob a premissa de que serão tratados os temas com jovens entre 15 e 20 anos, futuros ingressantes no mercado de trabalho, as ações de responsabilidade socioambiental devem considerar os pressupostos do paradigma sustentabilidade. A responsabilidade social caracteriza-se pelas atitudes e atividades baseadas em valores éticos e morais para minimizar os impactos negativos que as organizações causam ao ambiente. Outra perspectiva mostra leituras trans-analíticas nos campos sociológicos, geográficos e tecnológicos (COSTABEBER, 1989).

Bacha, Santos e Schaun (2010, p. 9) complementam que

2

Acessar

<https://www.inbs.com.br/ead/Arquivos%20Cursos/SANeMeT/RELAT%23U00d3RIO%20BRUNDTLAN%20%23U201cNOSSO%20FUTURO%20COMUM%23U201d.pdf>> Acessado em 30 de outubro de 2019.

O importante é a sociedade estruturar-se em termos de sustentabilidades próprias, segundo suas tradições culturais, parâmetros próprios e composição étnica específica. Neste sentido, pode associar-se sustentabilidade à vida humana, à cultura e ao meio ambiente, enfim a tudo que está em torno do indivíduo e da sociedade contemporânea na perspectiva de sua perpetuação.

Logo, tendo por base esse painel geral sobre legislação educacional e o termo sustentabilidade como elemento-chave no debate do meio-ambiente, adentramos nas circunstâncias institucionais do projeto educacional da EA.

Educação ambiental crítica: alfabetização ecológica, ecopegagogia e educação ambiental emancipatória

O currículo pedagógico das escolas de ensino básico oferece disciplinas básicas, como matemática, português, química, etc, e o tempo destinado para a discussão sobre o tema da sustentabilidade em disciplinas como biologia e química é mínimo. Na disciplina, os alunos podem ter um contato inicial com a temática da ecologia e a evolução dos ecossistemas diante das mudanças dos espaços construídos. Nessa mesma linha, já incutida na perspectiva da evolução histórica da humanidade, a história e a geografia relatam as revoluções industriais dentro do paradigma “desenvolvimento econômico x preservação da natureza”. Apontamentos desse tipo podem ser observados em conteúdos sobre as Revoluções Agrícolas e a Revolução Técnico-Científico.

No entanto, o pensamento da equação anterior foi levantado nas reuniões globais a partir do momento em que as principais economias e as constantes deflagrações das organizações ambientais chamaram a atenção para as mudanças climáticas.

Sob o panorama sociológico, o desenvolvimento humano se dá através das transformações do meio onde se vive. O ambiente natural é transformado em ambiente artificial. A transformação em uma sociedade de concreto, onde ilhas de calor e aquecimento global causam doenças respiratórias e muitos outros problemas de saúde pública. Esses ensinamentos, em parte, dignificam o processo de mecanização das relações econômicas pela própria sobrevivência da humanidade.

Outra vez se destaca a proeminência de desenvolver em sala de aula a realização da discussão relacionando a educação do indivíduo como agente-transformador (antropogenia) de seu espaço, mas dessa vez como uma ação pensada em conceitos da metodologia aplicada à construção do conhecimento científico, importante para desenvolver nos alunos o embasamento a uma reflexão teórica-crítica dos fatos.

Levantar questões ambientais em sala de aula referindo-se a problemas globais que não afetam o cotidiano dos alunos não desenvolve a capacidade dos alunos em discernir a *speciei problema* em suas próprias vivências. O comportamento deve ser estudado, assim como as relações afetivas, pessoais e cognitivas. Em outras palavras, discutir sustentabilidade e EA nas escolas é tratar o assunto de forma democrática e com atenção às particularidades e vivências de cada indivíduo envolvido no debate. Ou seja, a centralidade da pedagogia indissociável de uma ética ambiental é saber relacionar a questão macroestrutural com os problemas cotidianos que impactam diretamente a vida das pessoas nas cidades e nos espaços públicos e privados.

O “problema-catástrofe”, difundido pelas grades televisivas pode ser compreendido pelo prisma objetivo-subjetivo. A racionalização do fato é importante para pensar a dimensão comunitária e política do desenvolvimento pessoal, excetuando-se ou, além dos valores capitalistas difundidos pelo consumismo, pensar o coletivo inserindo-se no espaço. A ética ambiental é um conceito recente face a discussão da importância de se levar em conta a moralidade das ações do homem no ambiente em que se vive. Esse tema envolve a construção do caráter em meio a delimitações de seu próprio eu. A ética e a moralidade são decisões tomadas por seus agentes.

Como implementar a prática da ética ambiental referindo-se a uma educação ambiental crítica? Para tratar deste tema foi recuperada as abordagens sobre alfabetização ecológica, ecopedagogia e educação ambiental emancipatória.

Debates que envolvam questões subjetivas na essência de sua discussão trazem consigo dificuldades a respeito de estigmas já interiorizados nos indivíduos. O processo da alfabetização ecológica que leva o estudante a refletir de maneira crítica sobre os conceitos ambientais de sua época deve ser realizado desde o mais recente período de sua maturação escolar. A educação ambiental crítica é um aprimoramento da EA, um alicerce para a fundamentação teórico-política.

Segundo Munhoz (2004, p. 150), alfabetização ecológica consiste

No conhecimento, internalização e implementação de princípios ecológicos nas comunidades humanas: Interdependência, Cooperação e Parceria, Coevolução, Flexibilidade, Diversidade, Equilíbrio Dinâmico, Reciclagem e Ciclos Ecológicos, Fluxo de Energia, Redes. Existem muitos desafios para adotar tais princípios, mas penso que a maior barreira para a implantação deles está no interior de cada um.

Pensando a questão da formação humana e técnica, o quadro de Munhoz fornece informações que vão além das discussões sobre valores do Homem.

Tabela 1 – Formação humana e técnica clássica e profissional alfabetizado ecologicamente.

Formação humana e técnica clássica	Profissional alfabetizado ecologicamente
Autoridade: autoritário (a); antropocêntrico (a)	Humildade: dialoga com o mundo em condições de igualdade
Trabalha principalmente com o que sabe	Trabalha com o saber do (a) outro (a) e o que não sabe
Razão (lado esquerdo do cérebro)	Intuição, emoção (lado direito do cérebro) equilibrada com razão
O (a) outro (a) entra no meu mundo	Eu compartilho o mundo com o (a) outro (a)
Fechado (a) em si e no seu próprio mundo	Eu faço parte de um todo maior
Predomina a expiração (eu sei > o outro não sabe)	Expiração e inspiração equilibrados (sabemos e não sabemos)
Eu decido/ Eu / Ego-ação	Nós decidimos / Equipe / Eco-ação
Hierarquia	Horizontalidade, policentrismo, redes
Disciplina: fragmentação	Interdisciplinaridade: holos

Fonte: Munhoz (2004).

Na sociedade de consumidores ao consumir vive-se uma vida digna e ganha-se o respeito dos seus pares (BAUMAN, 2008). Sobre isso, o conceito assemelha-se a definição de consumo social: consumismo conspícuo. A emancipação a esse sistema é dolorosa, já que a sociedade atual vive um período em que a tecnologia e os meios de comunicação, como as redes sociais, estão para separar aqueles que contribuem com o ciclo vicioso de consumo. A segregação entre incluídos e excluídos na comunidade econômica de consumo tecnológico e estético possui um setor ambiental na hierarquia das importâncias culturais, é um produto da estetização e espetacularização do mundo (LIPOVETSKY, SERROY, 2015). Entende-se por educação ambiental crítica a transformação do sujeito social em sujeito ecológico, uma mudança de valores e atitudes, como explica a ética ambiental.

Carvalho (2004) enumerou alguns pensamentos a respeito da educação ambiental crítica, a motivo de compreender as reflexões teóricas da aposta para um outro mundo possível:

- Promover a compreensão dos problemas socioambientais em suas múltiplas

dimensões: geográficas, históricas, biológicas, sociais;

- Formar uma atitude ecológica dotada de sensibilidades estéticas, éticas e políticas sensíveis à identificação dos problemas e conflitos que afetam o ambiente em que vivemos;
- Implicar os sujeitos da educação com a solução ou melhoria destes problemas e conflitos através de processos de ensino-aprendizagem, formais ou não formais, que preconizem a construção significativa de conhecimentos e a formação de uma cidadania ambiental;
- Atuar no cotidiano escolar e não escolar, provocando novas questões, situações de aprendizagem e desafios para a participação na resolução de problemas, buscando articular a escola com os ambientes locais e regionais;

Pelo que se observa, a educação ambiental crítica forma agentes que pensam a sociedade sob a perspectiva ambiental discursiva, que estuda os símbolos que dão base a estrutura do Estado: política, econômica e social. A questão ambiental pode ser considerada, caso haja uma intervenção da educação ambiental crítica, um dos alicerces da construção da contemporaneidade. Ao mesmo tempo em que a educação ambiental crítica verbaliza sobre os desafios locais, induz pensamentos acerca do já globalizado sistema de ações. O que Milton Santos (espaço) estuda nas relações entre os ambientes; Paulo Freire (crítica) analisa através de uma observação prática, todavia caracterizada; Edgar Morin (complexa) adverte os planos diversos da sólida maturação da sociedade.

Autores convergem a prática da consciência ambiental através da relação do social e do espaço (como propôs Santos), levando em consideração a construção do Ser pensando as várias ambientações que dele fazem parte. Um dos autores de referência da conceituada Ecopedagogia, Gadotti (2000a), destaca alguns princípios básicos que podem revelar a compreensão que os adeptos da ecopedagogia têm da EA:

- A educação ambiental deve ter como base o pensamento crítico e inovador, em qualquer tempo ou lugar, em seus modos formal, não formal e informal, promovendo a transformação e a construção da sociedade.

O pensamento crítico é necessário para interpretar além das superficialidades dos programas econômicos, pedagógicos e culturais dos governos. Não importa o referido tempo ou local, a proposta crítica é a mesma, independentemente do gênero das relações sociais. Gadotti (2000a) continua:

- A educação ambiental é individual e coletiva. Tem o propósito de formar cidadãos com consciência local e planetária;

A tradução de reunir diversas significações importantes da construção dos significados sociais, e criar um conceito crítico a respeito do ambiente-social, compreendendo a integração dos espaços. Continuando:

- A educação ambiental deve integrar conhecimento, aptidões, valores, atitudes e ações. Deve converter cada oportunidade em experiências educativas das sociedades sustentáveis;
- A educação ambiental deve ajudar a desenvolver uma consciência ética sobre todas as formas de vida com as quais compartilhamos este planeta, respeitar seus ciclos vitais e impor limites à exploração dessas formas de vida.

Tanto a ecopedagogia quanto a educação ambiental crítica fomentam a alfabetização ecológica dos alunos, base da sociedade crítica frente aos desafios para um desenvolvimento sustentável. A formação de um cidadão sustentável demanda tempo e infraestrutura humana e tecnológica pelas escolas. Os professores devem ser capacitados para influenciar e motivar seus alunos nesse campo de discussões.

Quando Francisco Gutiérrez pensa a educação como uma “concepção dinâmica, criadora e relacional e como um processo de elaboração de sentidos” (GUTIÉRREZ, PRADO, 2000, p. 62), ele se refere a um processo que ocorre no cotidiano das pessoas e de suas trocas de informações com os pares. A ecopedagogia realiza críticas a EA, onde esta se “limita ao ambiente externo sem se confrontar com os valores sociais, com os outros, com a solidariedade, não pondo em questão a politicidade da educação e do conhecimento” (GADOTTI, 2000b, p. 88).

Aprender o Ambiental: processo de aprendizagem reflexiva-individual ou colaborativa?

Piaget (1975) define aprendizagem humana como construção de estruturas de assimilação. Em outras palavras, a fonte da aprendizagem é a ação do sujeito, por determinação e coação inconsciente do fato que ele pratica; as consequências que dessa inércia resultam, há a apropriação das ações que obtiveram êxito. O mérito de se obter uma reflexão crítica sobre determinado assunto é construtivo ao ponto de desmerecer a obstrução das irregularidades do pensamento determinista, ligado a uma retórica vinculada ao propósito ideal. “Isto obviamente não significa que o professor deve deixar de inventar situações experimentais para facilitar a invenção de seu aluno” (PIAGET, 1975, p. 89), inclusive observar o uso de metodologias midiáticas integradas no intuito de garantir uma concepção inicial sobre um assunto.

O tema ambiental quando tratado em sala de aula requer a utilização de ferramentas lúdicas, que chamem a atenção dos alunos, na discussão coletiva e individual. A dinâmica da reflexão individual do estudante na abrangência dos conceitos críticos construtivos, os processos de interação e comunicação, mediado através de tecnologias e de novas formas de ensinar, trazem contribuições de cunho dimensional, analisado sob o prisma das variações de concepções. Kenski (2008) elaborou um quadro que se destaca pelas diferenças da comunicação do processo de ensino-aprendizagem na percepção de novas formas de pensar o coletivo.

Tabela 2 – Aprendizagem tradicional e aprendizagem colaborativa

Máximas sobre aprendizagem tradicional	Máximas sobre aprendizagem colaborativa
Sala de aula	Ambiente de aprendizagem
Professor – autoridade	Professor - orientador
Centrada no Professor	Centrada no Aluno
Aluno - “Uma garrafa a encher”	Aluno - “Uma lâmpada a iluminar”
Reativa, passiva	Proativa, investigativa
Ênfase no produto	Ênfase no processo
Aprendizagem em solidão	Aprendizagem em grupo
Memorização	Transformação

Autor: Kenski (2008).

Os pontos de aprendizagem colaborativa “Professor - orientador” e “Transformação” apresenta a mudança de como se aprende ou deve se aprender nas escolas de tempo atual. O aluno não é mais um sujeito que memoriza as informações; a transformação de suas linhas de pensamento é o que torna a ação de suas escolhas práticas. A escola não deve “apassivar” os alunos, mas orientar na trilha do pensamento crítico. É a junção dessas duas formas de analisar o processo de aprendizagem - a individual-reflexiva e a colaborativa - que os alunos podem pensar a questão ambiental em níveis além dos superficialmente estabelecidos – como resenhas, vídeos sem contextualização, folhetos. A construção dos atributos morais e éticos e a participação coletiva na reflexão das questões são faces de um mesmo problema.

Cinema em sala de aula: análise crítica do objeto audiovisual

O cinema muitas vezes é definido como o processo de assimilação da realidade, por uma concepção de mundo autoral-artística. No mais, em obras destacadas como documentários, a linguagem cinematográfica focaliza nas atribuições de se contar a veracidade dos fatos. Neste trabalho de conclusão de curso será dado destaque tanto a filmes de ficção quanto filmes de documentários, pois são instrumentos poderosos de compreensão e interpretação da realidade.

Por se tratar de uma produção pessoal, o cinema é um instrumento de divulgação de ideologias, formas de pensar, modos de agir, espelhamento de culturas e também a consciência fatalista da realidade. Em outras palavras, a reprodução da vida social. A linguagem cinematográfica, ampliada por suas peculiaridades que unem imagens e sons (alcançando diversos setores de sua construção: tempo, espaço, elipse, campo, montagem, metáforas, símbolos) é a sétima arte na divisão de Ricciotto Canudo, divulgado no “*Manifesto das Sete Artes*”.

Um filme reflete (e/ou representa) uma totalidade social concreta, quando sugere fatos e ideais. Compõe um conjunto complexo de sugestões temáticas que podem ser apropriadas para uma reflexão crítica. Dessa forma, cinema é um ponto de partida (um pré-texto dialógico) para a discussão integrada de concepções pessoais. Os eixos temáticos dessa representação visual da realidade abordam questões de cunho filosóficas, psicológicas, sociológicas, políticas, econômicas, e, também, as ambientais.

Uma obra cinematográfica é superior ao seu criador quando vai além da memória social dele, ultrapassando os propósitos perceptivos do autor, preocupando-se em mostrar o conceito, e não a dimensão. Essa última é resultado da interpretação dos espectadores. A análise formal do filme, superficial nos sentidos apenas audiovisuais, deve ser superada com a crítica fundamenta. Cavar a metalinguagem do cinema é tão importante quanto setorizar as estruturas da linguagem da obra.

A percepção com que as informações são recebidas pelos alunos através do cinema pode ser a resposta para uma indagação já antes colocada em xeque: o cinema pode ser um canal de informação, e ainda, pode contribuir na formação do cidadão sustentável? A proposta é retomar os conceitos que colaboram para uma aplicação do cinema em sala de aula, inclusive determinada pela Lei nº 13.006/14, que dispõe sobre a regularidade de duas horas mensais de filmes nacionais nas escolas de educação básica.

É necessário empenho na formação continuada para professores, para

que os mesmos possam utilizar o cinema e outras metodologias para acrescentar conhecimentos, podendo então expandir as questões discutidas nas aulas. [...] O professor tem o papel de discutir a sociedade, seus aspectos políticos, culturais, históricos, etc., questões propostas pela Educação Ambiental de cunho crítico, contribuindo assim para a formação crítica e autônoma dos estudantes, ou seja, uma formação mais cidadã, de modo que possam aprimorar tanto o pensamento quanto à ação em relação à natureza (CÂNDIDO, FESTOZO, JUNIOR, 2017, p. 261).

O que faz da experiência de apresentar um filme em sala de aula é a forma com que a metodologia é executada. Existem diversas formas de se apresentar um assunto em sala de aula, e de todas, provavelmente uma das mais instigantes para os alunos é aquela em que eles visualizam o que está sendo exibido. O assunto não pode ser difundido levando em conta apenas conceitos teóricos da matéria, mas a vivência dos alunos. Abordar questões ambientais de nível global, sem antes remeter a sua vivência provocará frustração neles, enquanto a premissa da discussão sofrerá desnivelamento, caso chegue a ocorrer. Em muitos casos, filmes têm o poder de contar histórias da vida comum, ao representarem as práticas cotidianas produzem um discurso social e simbólico sobre hábitos e ações das pessoas em sociedade.

Antes da exibição, o professor deve apreender a estrutura do filme, e desconstruir a narrativa. Na sala de aula haverá a instigação à discussão, pós-exibição, nos alunos. A proposta de trabalho em pequenos grupos tem o objetivo de fazer com que os alunos troquem ideias entre si, despertem nos outros a atenção quanto a aspectos que não foram percebidos individualmente, e discutam questões propostas pelo professor e escrevam sobre o que viram.

É de suma importância a intervenção do professor em guiar a análise crítica dos alunos. A desconstrução do objeto fílmico. Para ser feita uma análise do filme, utiliza-se um roteiro, a ser apresentado pelo professor em uma ficha antes da exibição, a fim de que escrevam rascunhos durante a exibição:

- Ficha técnica do filme;
- Estrutura narrativa;
- Tese(s);
- Palavras-chave em relação às teses;
- Análise crítica;
- Pensar o filme com a realidade social;
- Conclusão.

Esse processo demanda liderança por parte do professor e organização por parte dos alunos. É um roteiro de aula onde se coloca ideias, concepções, atenção, responsabilidade organizacional, predileção pelo assunto e estrutura técnica da escola. A estrutura recomendada acima pode ser atualizada mediante as particularidades e singularidades tanto dos professores quanto dos próprios alunos.

Chegar ao aluno através do cinema: as dimensões do indivíduo que aprende

O meio ambiente é determinado pelo meio em que o indivíduo sempre viveu e foi criado. Por exemplo: o jovem foi criado na China até os dez anos de idade, e nesse momento de sua vida, ele muda-se junto com sua família para o Brasil. A representação de cultura que ele terá, internamente, será a da China, com seus símbolos ideológicos já estabelecidos em sua construção social. E junto com ele também virá a percepção de violência, democratização dos direitos ou a hierarquização dos postos de trabalho.

Segundo Figueiredo (1967), o professor deve saber analisar as realidades individuais, a fim de tentar corrigir possíveis falhas que podem levar o aluno a desenvolver práticas incoerentes com o meio. O professor deve conhecer a realidade desse aluno, e gerar estímulo nele através do cinema. Aristóteles disse certa vez que “nada atinge a inteligência, sem que seja conduzido por um dos sentidos físicos”.

O primeiro dos sentidos físicos a ser estimulado é a visão, por meio de vídeos, imagens, figuras ou qualquer tipo de estrutura imagética que gere reprodução sensorial no indivíduo. A seguir, são eles: a audição, o tato, o olfato, o paladar e o muscular. O mundo exterior chega até o indivíduo através desses condutores, sendo o aparelho sensorial composto de: um órgão receptor capaz de captar estímulos; um nervo transmissor (sensitivo) que conduz ao cérebro os influxos, provocados também pelos estímulos, e um centro cerebral onde o influxo é recebido (FIGUEIREDO, 1967).

O professor deve estimular neles uma imaginação sobre questões ambientais. Seis dilemas são centrais no preparo de uma aula que utilize ferramentas audiovisuais:

- Objetivos do ensino;
- Influência social da aprendizagem;
- Aspirações dos alunos;
- Incentivos e recompensas;
- Fator econômico;
- Associações do novo assunto com fatos conhecidos.

Uma proposta de aplicação do cinema em sala de aula

O recurso audiovisual do cinema é uma complementação da aula. É uma segunda etapa em três, no processo de apresentar o assunto para os alunos. Abaixo estão indicados quatro procedimentos para implementar o recurso cinematográfico em sala de aula com o objetivo de discutir EA. As recomendações podem ser atualizadas tendo em vista as escolas e as turmas, os suportes técnicos e tecnológicos da instituição.

1º) Antes da projeção: o professor pesquisa fontes e autores que pensam a questão ambiental sob a ótica transdisciplinar. Primeiro, conversa com os alunos, preparando-os para a introdução do assunto seguindo uma consciência crítica dos fatos. Deve ser escolhido o filme que se enquadre ao propósito da aula; e caso o filme seja muito longo, tem que ser exibido em duas aulas. O professor tem que organizar a sala antes da exibição, conferindo se toda a parte técnica está ajustada (computador, projetor e caixa de som). A sala deve estar adequada a uma exibição audiovisual: ventilada; não totalmente escura; possibilitar a boa visão da tela; ajustar o volume do som para que os alunos nas últimas cadeiras consigam ouvir. Fazer a apresentação do filme informando por que será exibido aquela obra, o que ele mostrará e o que se espera que os alunos aproveitem. Recomendar que os alunos façam rascunhos sobre dados e informações.

2º) Durante a projeção: o professor deve estar atento e observar se tudo ocorre como o planejado, principalmente se não houve problemas na reprodução. Nesse momento, os alunos vão receber, através dos aparelhos sensoriais da visão e da audição, as informações integradas no filme. O cérebro recebe essas informações, as interpreta e gera uma percepção sobre o caso ambiental no filme. É possível que durante a projeção ocorram comentários aleatórios, mas nada que prejudique a leitura do filme.

3º) Depois da projeção: inicia uma discussão crítica a partir das informações do filme. O professor faz uma apresentação inicial, incitando os alunos em construir suas falas. A liderança do professor e a organização dos alunos são importantes para criar um ambiente de respeito e livre divulgação de ideias. O professor pode fazer perguntas sobre o filme, verificando os resultados nas falas dos alunos, orientando-os numa linha de raciocínio crítico. Caso seja necessário, exibir novamente uma passagem e/ou cena.

4º) Avaliação: o professor pode pedir uma análise crítica do filme ou uma resenha fílmica, com o intuito de verificar a ideia do aluno. Esta resenha pode ser feita em sala ou em casa, em conjunto ou individual, servindo como uma avaliação pontuada.

O cinema em sala de aula é uma proposta de intervenção nos alunos. A questão ambiental envolve concepções subjetivas sobre o sujeito social, e quando um aluno de nível intelectual elevado está com uma dúvida, o recurso do cinema, repleto de elementos imagéticos, é uma saída para compreender o conteúdo.

Contudo,

O filme como elemento didático pode completar, mas não aliviar ou substituir a atividade do professor. Levantar questões para serem pesquisadas e discutidas, bem como encaminhar o aprendizado significativo dos alunos, exige estudo e planejamento do professor. Importa que a curiosidade seja provocada para que o aluno preste atenção ao filme e pense questões que promovam a ação em direção ao conhecimento. [...] Não se trata de pensar o cinema como uma solução milagrosa e definitiva para questões educacionais, mas como uma opção que deve ser tratada com a devida seriedade, sob pena de comprometer a prática didática (VIEIRA, ROSSO, 2011, p. 553).

Logo,

Os acessórios audiovisuais permitem ao professor hábil, transformar pontos de difícil compreensão em verdadeiros pontos de apoio para a mente do aluno, pois, quando este verifica que é capaz de aprender assuntos complexos para os quais ele se julgava intimamente incapaz, adquire confiança em si e admiração pelo mestre que o conduziu a essa certeza. Esse será um aluno motivado. [...] Os acessórios audiovisuais não devem ser utilizados ao sabor da fantasia. (FIGUEIREDO, 1967, s/p) (sic).

Os filmes podem ser sonoros ou mudos. No Brasil, dificilmente encontram-se nas escolas filmotecas e pouco são aquelas especializadas em vídeos didáticos-escolares. Os filmes visam proporcionar aos alunos ângulos variados dos assuntos, quando eles retratam situações reais. O estímulo-base é a visão e audição, mas convenientemente a visão já pode ser suficiente para destacar as pronúncias do corte temático, além de gerar curiosidade por parte dos estudantes.

Tratando-se do cinema e da EA,

Ao assistirem aos filmes, os alunos podem aprender e interpretar a presença do ser humano no ambiente, suas formas de interações e impactos e, também, proporem alternativas para que a vida na Terra não se torne inviável. Completando essa hipótese do ponto de vista da construção do conhecimento e do desenvolvimento de atitudes e valores ambientais críticos, compete ao professor problematizar a experiência, para que os alunos possam construir valores de cuidado do ambiente (VIEIRA, ROSSO, 2011, p. 550).

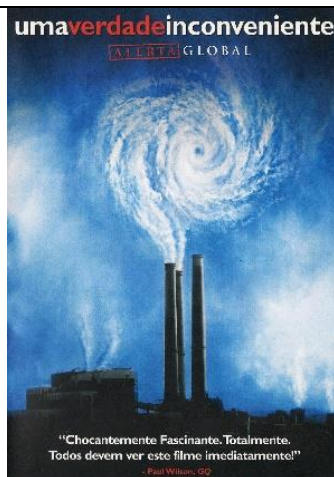
Caso o filme escolhido seja muito longo, o professor pode selecionar partes da película, algo entre 30 a 45 minutos, e dar início à discussão. Recomenda-se escolher

filmes de curtas-metragens. Eles são pertinentes para o colegiado jovem. No tópico seguinte apresento uma lista de sete filmes para discutir e apresentar em sala de aula.

Indicação de filmes

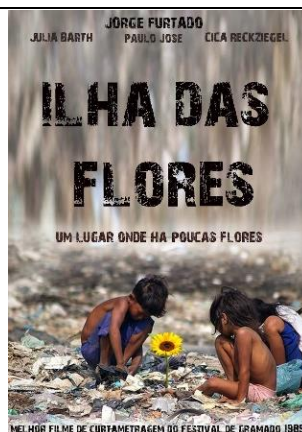
Uma Verdade Inconveniente (Davis, Guggenheim, 2006): documentário explora as questões contemporâneas sobre o estado científico e social do planeta Terra, evidenciando as consequências socioambientais da falta de desenvolvimento sustentável.

Temas: Mudança climática, Crise global, Crítica social, Ação coletiva.



Ilha das Flores (Jorge Furtado, 1989): documentário brasileiro mostra de forma autoral e inédita o processo social e econômico de alimentos, e seu caminho até os lixões das grandes cidades, alimentando pessoas em situação de vulnerabilidade social.

Temas: Desigualdade social, Crítica econômica e social, Lixo, Reciclagem.



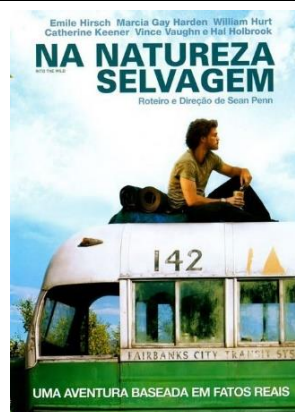
Capitão Fantástico (Matt Ross, 2016): um homem e seus seis filhos moram na floresta, e lá vivem suas vidas de forma livre e otimista, fugindo do mundo capitalista e priorizando a natureza. De repente, o mundo deles se transforma com a inesperada notícia da morte de uma pessoa família.

Temas: Família, Mudança social, Natureza-Cultura, Sociedade de consumo.



Na Natureza Selvagem (Sean Penn, 2008): um rapaz de classe alta larga toda sua vida e sua família e foge para a natureza em busca de autoconhecimento e espiritualidade. O filme explora o lado existencial em que o ser humano se coloca quando em contato com a natureza.

Temas: Crítica social, Ação individual, Hábitos, Natureza e Indivíduo.



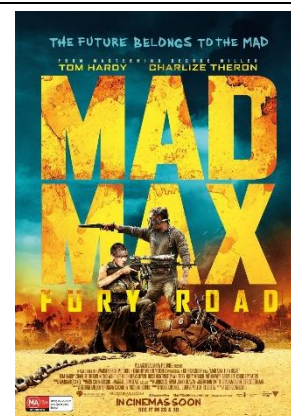
WALL-E (Andrew Stanton, 2008): em um futuro pós-apocalíptico, um robô é responsável por empilhar todo o lixo do mundo, para que, em algum momento, os seres humanos possam voltar para a Terra. Quando um novo robô chega no seu território, uma nova ideia de vida de sustentabilidade vem à tona.

Temas: Tecnologia e Ciência, Lixo, Reciclagem, Natureza.



Mad Max: Estrada da Fúria (George Miller II, 2015): em um mundo distópico onde a água e a gasolina são os bens mais preciosos, Max e Furiosa se unem para destruir de uma vez por todas Immortan, um ser que privatiza insumos necessários à sobrevivência da humanidade.

Temas: Mundo distópico, Feminismo, Insustentabilidade, Crítica social.



Elysium (Neill Blomkamp, 2013): o ano é 2159, e a humanidade é dividida em duas classes sociais, uma que vive na segurança da estação espacial Elysium, e outra que vive na superpopulosa Terra arruinada pelos processos industriais. A luta por sobrevivência é o que move Max.

Temas: Revolução social, Crítica social, Mundo distópico, Classes sociais.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cinema é um instrumento pedagógico potente quando se trata de gerar debates em sala de aula. A partir da sua linguagem, que conta uma história por uma narrativa e um ponto de vista, o cinema representa perspectivas sobre diferentes temas e problemas das sociedades modernas. Assim, ao mesmo tempo que o cinema visa discutir temáticas, ele também ajuda a fomentar novas leituras do mundo e das coisas.

Com isso em vista, avistamos a possibilidade de usar filmes em sala de aula para inserir o debate sobre EA, focando na interdisciplinaridade das temáticas. O cinema é possivelmente um dos instrumentos mais usados na verificação e análise das questões socioambientais, sobretudo no teor documental que a sua narrativa reserva ao objeto filmado. Ou seja, o cinema focaliza nos discursos e nos enredos, mas sem deixar de lado os fluxos e as dinâmicas que as questões apresentam no momento da filmagem.

Os filmes longas-metragens indicados no final deste trabalho mostram as possibilidades de exibir, discutir e avaliar obras diferentes em estéticas, temas e narrativas, por exemplo: Lixo, Reciclagem, Crítica Social, Mudança climática, Ação coletiva, Tecnologia e Ciência, Natureza e Cultura. Com a ajuda dos professores, os alunos podem ler as imagens e compreender os discursos desses filmes que revelam lados sociais, econômicos e simbólicos das realidades socioambientais. Ler esses filmes também é ler o mundo e as representações sobre mudanças na cidade e na natureza.

Uma das dificuldades que se apresentam atualmente é o acelerado processo da educação a distância, impossibilitando a troca objetiva e afetiva de ideias e noções das questões ambientais. Em 2020, com a pandemia do Covid-19, novos modos de construir o processo de ensino-aprendizagem são necessários, devendo às instituições de ensino aprimorar abordagens e métodos de ensino que facilitem a compreensão dos conteúdos

ministrados. Nesse contexto, espera-se dos professores, pedagogos e educadores a adoção de ferramentas audiovisuais, concebendo um lugar de discussão, problematização e abstração das questões socioambientais. Em síntese, com este trabalho pretendi apresentar uma proposta de aplicação do cinema em sala de aula para falar sobre Educação Ambiental. A escolha pode ser feita por todos os professores que quiserem admitir em sala de aula o uso de tecnologias audiovisuais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, R. Possibilidades formativas do cinema. **REBECA**, ano 3, ed. 6, jul./dez., 2014.

BACHA, M. L. SANTOS, J. SCHAUN, A. Considerações teóricas sobre o conceito de sustentabilidade. In: VII SEGeT, 2010, Resende. **Anais eletrônicos...** Resende: Dom Bosco, 2010.

BAUMAN, Z. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2008.

BRASIL. **Lei 13.006, de 26 de junho de 2014**.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**.

BRASIL. **Lei 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. **Política Nacional de Educação - PNE (2010)**.

CABESTRÉ, S. A. GRAZIADE, T. M. POLESEL FILHO, P. Comunicação Estratégica, Sustentabilidade e Responsabilidade socioambiental – um estudo destacando os aspectos teórico-conceituais e práticos. In: XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Intercom, 2008, Natal. **Anais eletrônicos...** Natal: UFRN, 2008.

CÂNDIDO, T. C. B. FESTOZO, M. B. JUNIOR, A. F. N. “Sonhos tropicais”: uma leitura do cinema para a educação ambiental crítica. In: XIII Fórum Ambiental da Alta Paulista, 2017, Tupã. **Anais eletrônicos...** Tupã: 2017.

CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológica**. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

CLARO, P. B. O. CLARO, D. P. AMÂNCIO, R. Entendendo o conceito de sustentabilidade nas organizações. **Revista de Administração da USP (RAUSP)**, São Paulo, v.43, n.4, p.289-300, out./nov./dez, 2008.

COSTABEBER, F. O problema do desenvolvimento sustentável. **NAEA**, Núcleo de Estudos Amazônicos, dez., 1989.

- FIGUEIREDO, R. S. **Ensino**: sua técnica, sua arte. Rio de Janeiro: Lidador, 1967.
- FILHO, J. E. O. Gestão ambiental e sustentabilidade: um novo paradigma ecoeconômico para as organizações modernas. **Rev. Teor. Pol. soc. Cidad.**, Salvador, 2004.
- FONSECA, V. L. B. COSTA, M. F. B. COSTA, M. A. F. Educação ambiental no ensino médio: mito ou realidade. **REMA** – Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, vol. 15, jul./dez., 2005.
- GADOTTI, M. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Fundação Peirópolis, 2000b.
- GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000a.
- GUTIÉRREZ, F. PRADO, C. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. São Paulo: Cortez, 2000.
- KENSKI, V. M. **Novos processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias**. São Paulo: Cadernos de Pedagogia Universitária 7, 2008. Disponível em: http://www.prg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_7_PAE.pdf. Acesso em 10 de janeiro de 2020.
- LIPOVETSKY, G. SERROY, J. **A estetização do mundo**: viver na era do capitalismo artista. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- MUNHOZ, D. “Alfabetização Ecológica: das pessoas às cadeias produtivas”. In: LAYRARGUES, P. P. (Org.). **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília: MMA, 2004, p. 141 – 155.
- PIAGET, J. **Manual de Psicologia da Criança**. São Paulo: EDUSP, 1975.
- SCHWEIGERT, L. R. Plano diretor e sustentabilidade ambiental da cidade. **Dissertação** (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo). Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2007.
- TOMAZZONI, E. L. Turismo e desenvolvimento regional: modelo APL TUR aplicado à região das Hortênsias (Rio Grande do Sul - Brasil). **Tese** (Doutorado em Relações Públicas Propaganda e Turismo). Universidade de São Paulo, 2007.
- VIEIRA, F. Z. ROSSO, A. J. O cinema como componente didático da educação ambiental. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 11, n. 33, p. 547-572, maio/ago., 2011.
- ZITZKE, V. A. CALIXTO, P. M. Abordagem da educação ambiental no ensino médio integrado à educação profissional técnica: o estado do conhecimento. In: XVI Encontro Paranaense de Educação Ambiental, 2017, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: UFPR, 2017.

CONHECIMENTO É LIBERDADE: OS NEOLOGISMOS NO MOVIMENTO FEMINISTA BRASILEIRO

Melissa Rhênia Barbosa Espínola¹

Sidarta da Silva Matos²

Adrielle Ramos Alves³

Orientadora: Noelma Cristina Ferreira Dos Santos⁴

RESUMO

A presente pesquisa investigou o processo de formação de palavras, no âmbito do Movimento Feminista Brasileiro, tomando como base de fundamentação teórica os estudos de Gonçalves (2016) e Correia e Almeida (2012). Em vista disso, foram escolhidas 08 palavras para a análise, as quais foram agrupadas conforme os processos de sufixação, siglagem, cruzamento vocabular, e estrangeirismo. O objetivo geral da pesquisa é analisar o processo de criação e incorporação de novas palavras dentro da conjuntura do Movimento Feminista no Brasil. E como objetivos específicos: investigar as classes de palavras referentes aos neologismos encontrados e compreender os sentidos percebidos por esses novos vocábulos no Português Brasileiro pela militância feminista no Brasil. A metodologia da pesquisa foi qualitativa e descritiva com abordagem bibliográfica. A partir disso, foi possível compreender a relevância que o Movimento Feminista tem para criação e propagação de novos vocábulos, vez que é um movimento político universal que busca a igualdade de direitos entre todos.

Palavras-chave: Neologismos. Feminismo. Igualdade.

INTRODUÇÃO

A formação de palavras na Língua Portuguesa ocorre por meio do desenvolvimento de diversos processos, a exemplo da derivação pelo uso de afixos até a incorporação de vocábulos estrangeiros, seja por falta de sinônimos na nossa língua, seja pelo modo como são empregados nos mais variados contextos de uso.

Dessa maneira, os neologismos ou formações de palavras advêm das combinações e recombinações de morfemas, que decorrem da capacidade cognitiva humana para estabelecer comunicação. Logo, por intermédio da aplicação da característica de interação dialógica,

¹ Mestranda em Direitos Humanos pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Pós-Graduada em Direito Adm. e Gestão Pública pelas Faculdades Integradas de Patos (FIP) e em Direito Constitucional Aplicado pelas Faculdades Legale. Advogada. Graduada do 3º Período de Letras – Português pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) – Campus VI – Monteiro-PB. Pesquisadora bolsista do Observatório de Femicídio da Paraíba – UEPB; melissa.espinola@hotmail.com;

² Graduando do 3º Período de Letras – Português pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) – Campus VI – Monteiro-PB. Bolsista do Pró-Enem 2020 pela disciplina de Filosofia da UEPB; sidartamatos@gmail.com

³ Graduanda do 3º Período de Letras – Português pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) – Campus VI – Monteiro-PB; adrieleralves@gmail.com;

⁴ Professora Dra. da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) – Campus VI – Monteiro-PB; professoranoelma@yahoo.com.br;

novos vocábulos vão sendo integrados e absorvidos pelo vocabulário, o que propicia o aperfeiçoamento da competência linguística dos falantes.

Nesse sentido, os processos de formação de palavras são influenciados por diferentes fatores, tais como a época, a cultura, os valores e circunstâncias sociais, bem como a política, a economia, as condições financeiras e o gênero dos interlocutores.

Tendo em vista que as palavras nascem, desenvolvem-se e ressignificam-se em conformidade com as situações e a esfera em que são utilizadas, a presente pesquisa propôs-se a examinar os processos por meio dos quais as palavras são criadas, incorporadas e empregadas no Português Brasileiro Contemporâneo. Nesse ínterim, tomamos como parâmetro as palavras usadas no contexto do Movimento Feminista no Brasil, uma vez que essa forma de manifestação política vem ganhando cada vez mais espaço e projeção para além dos seus espectros e lugares comuns de militância.

Nessa perspectiva, a presença do feminismo no cotidiano da sociedade faz crescer as discussões a respeito dele e de suas pautas, sendo um dos movimentos sociais que mais importa, traduz e adapta vocábulos. Dessa maneira, estabelecemos como problemática: Qual o tipo de novidade e de formação de neologismos encontrados no âmbito do Movimento Feminista no Brasil? A que classes de palavras pertencem esses neologismos de acordo com o contexto de utilização? Qual o sentido dos neologismos no contexto do Feminismo?

Para responder a esses questionamentos, estabelecemos como objetivo geral: analisar o processo de criação e incorporação de novas palavras dentro da conjuntura do Movimento Feminista no Brasil. E como objetivos específicos: investigar as classes de palavras referentes aos neologismos encontrados e compreender os sentidos percebidos por esses novos vocábulos no Português Brasileiro pela militância feminista no Brasil.

Nessa continuidade, a pesquisa se justifica em virtude da necessidade de existência de um estudo mais aprofundado a respeito do vocabulário feminista, visto que o movimento vem tomando grandes proporções na sociedade por causa de seus clamores por igualdade e inclusão, o que culmina na agregação de novos integrantes e, por conseguinte, na urgência de conhecimento e divulgação das palavras próprias do feminismo.

A seguir, descrevemos o procedimento metodológico adotado para a coleta e análise das palavras e, na seção posterior, apresentamos os processos de formação de palavras, suas atuais tendências, analisando os neologismos encontrados durante a pesquisa, a partir dos textos de Gonçalves (2016) e Correia e Almeida (2012), primordialmente, como uma maneira de esclarecer os conceitos dos vocábulos antes de partir para seu contexto de utilização.

METODOLOGIA

Quanto à abordagem, o estudo desenvolvido foi qualitativo, uma vez que se configura como um método de investigação científica que tem por base o caráter subjetivo do objeto analisado. Para Dalfovo *et al* (2008), a pesquisa qualitativa não pode ser traduzida em números. Logo, a presente pesquisa é qualitativa porque tem por objeto de estudo a investigação dos processos de formações de palavras no âmbito do Movimento Feminista Brasileiro, principalmente o que tange ao surgimento e contexto de utilização delas.

Com relação aos objetivos, este estudo é do tipo descritivo. Para Triviños (1987), a pesquisa é descritiva quando “exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar”. Ou seja, quando o pesquisador pretender descrever acontecimentos e fenômenos particulares a uma determinada realidade. Portanto, trata-se de um estudo descritivo porque buscou identificar e compreender quais são os fenômenos que originam os neologismos e de que modo a significação de determinada palavra diz muito sobre o ambiente em que é empregada.

Em relação aos procedimentos técnicos utilizados, a pesquisa é bibliográfica, posto que é realizada a partir do estudo de pesquisas anteriores e busca recolher o máximo de informações e dados para fundamentar a averiguação do tema. Nesse sentido, fez-se uso de materiais recolhidos de livros, periódicos e publicações em sites e revistas online, estabelecendo-se como base para fundamentação teórica as obras de Gonçalves (2016) e Correia e Almeida (2012).

Nessa perspectiva, o presente estudo procurou discorrer, por meio de uma análise de dados, sobre os processos de formação de palavras na Língua Portuguesa, bem como sobre a origem das palavras e significados das partes que a formam. As palavras utilizadas foram escolhidas pelo seu uso recorrente dentro do Movimento Feminista Brasileiro e sua importância como movimento político, social e globalizado, que luta por igualdade e vem ganhando cada vez mais adeptos.

As palavras analisadas foram levantadas no período entre agosto e novembro do ano de 2019, tal pesquisa foi realizada principalmente em sites como o “Papo de Homem” e “Coletivo Vermelhas”, jornais como “Folha PE”, redes sociais como o Twitter e Instagram, chegamos a recorrer até a própria constituição, representada pela lei do Femicídio “13.104/15”. Encontradas as palavras, conferimos exaustivamente em diversos dicionários como o Aurélio, Michaelis e Houaiss para a real confirmação de que estávamos nos deparando com neologismos.

Em vista disso, a análise de dados foi feita com base em Gonçalves (2016) e Correia e Almeida (2012). No início da pesquisa, fizemos o levantamento de um total de 13 palavras, formadas a partir de 05 processos diferentes. Entretanto, alguns desses vocábulos precisaram ser retirados devido à abordagem teórica, bem como ao número de palavras concernentes à quantidade de processos. Logo, a quantidade passou a ser de 08 palavras e 04 processos.

Além disso, em virtude da análise mais aprimorada dos dados e levando em consideração o arcabouço teórico que fomentou a pesquisa, decidimos reunir a Fundamentação Teórica com as Discussões e Resultados. Assim sendo, a próxima seção denominada “Principais processos de formação de palavras: o vocabulário no contexto do movimento feminista” apresenta os conceitos teóricos dos processos de formação de palavras, bem como a análise dos termos que compõem o *corpus* da pesquisa. Dessa forma, a próxima seção se divide nos seguintes subtópicos, cada qual relativo a um processo de formação de palavras, quais sejam: Sufixação, Siglagem, Cruzamento Vocabular e Estrangeirismos.

Ressalte-se que todas as palavras aqui estudadas foram retiradas de contextos reais de uso, portanto, após cada exemplo apresentado para a análise será indicada a fonte em nota de rodapé, com o respectivo link do endereço para o acesso.

PRINCIPAIS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE PALAVRAS: O VOCABULÁRIO NO CONTEXTO DO MOVIMENTO FEMINISTA

O neologismo é um fenômeno que consiste na criação de nova palavra na língua devido à necessidade de designar novos objetos, conceitos ou situações relacionadas a determinadas áreas, ou para dar um novo sentido a uma palavra já existente.

Dessa maneira, para entendermos como funciona o processo de formação de palavras, é preciso que nos questionemos como e por que surgem novas palavras em nosso vocabulário, e também quais são as situações em que são utilizadas mais recorrentemente. Segundo Gonçalves (2016, p.12), “aparecem palavras novas quando novos fenômenos ocorrem ou quando surge um conceito diferente ou, ainda, um objeto é inventado. Assim, temos a necessidade de nomeá-los para referirmos a eles”. Logo, podemos compreender que esse processo é percebido como algo multifatorial, uma vez que existem diversos cenários em que se originam novas palavras. Ademais, também deve ser levado em consideração que a língua é tida como um organismo vivo, que está em constante transformação e adaptação ao meio.

Nessa continuidade, o mesmo autor identifica outro modo por meio do qual novas palavras nascem, é a função de adequação categorial. Em razão desse processo, a palavra

sofre mudanças em sua categoria, o que se dá pelo acréscimo de afixos. Ou seja, ao adicionar afixos a determinada palavra, ela muda e passa a integrar uma nova classe. Como exemplo, Gonçalves (2016) cita a palavra “deletar” é um verbo e pode ser usado como um adjetivo pelo acréscimo do sufixo –ado, em “arquivo deletado”, por exemplo. Para o autor, os valores do verbo deixam de ser necessários, fazendo com que o seu uso também desempenhe importante papel em nível de texto/discurso. (GONÇALVES, 2016, p.15)

O terceiro motivo que justifica a criação de palavras é a função textual, que se distancia das outras funções em razão de algumas características, como a possibilidade de ocultamento do sujeito, a adequação a tipos de discurso, a factividade e as retomadas anafóricas e catafóricas. Em outras palavras, a função textual pode ser também compreendida como uma adaptação ao espaço textual por seus critérios que facilitam a conexão entre diversos tipos de discursos e textos. Gonçalves (2016) finaliza constatando que a ideia da função textual está ligada à visualização do sujeito e a função que este desempenha dentro do texto.

Dando prosseguimento, Gonçalves (2016) menciona a função atitudinal que ocorre em determinadas condições de fala, quando a subjetividade do falante extrapola o limite estipulado e o processo morfológico passa a ter marcas próprias dos falantes, podendo até criar novas palavras. Assim, o autor assevera que “o emissor pode externar seu ponto de vista através do uso de determinadas marcas morfológicas, o que justifica afirmar que o significado pode se alterar pragmaticamente (em função do contexto ou da interação linguística)”. (GONÇALVES, 2016, p.21)

Nesse sentido, Gonçalves (2016) constata a presença de outra tendência na formação de palavras: a função indexical. Esse processo possui características comuns à função atitudinal, como a subjetividade e o gênero do falante. O autor apresenta como exemplo o fato de que os “Homens tendem a optar por estratégias sintáticas de intensificação (“muito forte”, “forte, pacas”) ou prefixos intensivos (“superforte”), evitando o uso de –íssimo, –ésimo e –érrimo por perceber neles forte associação com a fala feminina”. (GONÇALVES, 2011 apud GONÇALVES, 2016, p.26).

Vale lembrar que o vocabulário e “[...] determinadas estratégias podem funcionar como uma espécie de ‘sistema de sinalização’, revelando o perfil sociolinguístico do usuário”. (GONÇALVES, 2011 apud GONÇALVES, 2016, p.26). Isso se aplica de forma muito clara no contexto aqui considerado, tendo em vista que os neologismos criados no âmbito do Movimento feminista são representativos desse grupo e podem traçar o perfil dos

usuários, contribuindo, inclusive, para a identificação de adeptos ou de críticos do movimento.

Para o referido autor, esses são alguns dos motivos pelos quais são criadas novas palavras, mas a formação destas abarca numerosos processos que variam conforme a conjuntura na qual são incorporadas, o modo e a intenção do falante. A presente pesquisa analisa os neologismos contidos no movimento Feminista Brasileiro, tratando do processo de formação de palavras, os seus surgimentos, significações e contextos de uso.

À vista disso, esse estudo não tem a pretensão de esgotar as diferentes maneiras de perceber os processos de formação de palavras no Português Brasileiro, por isso nos deteremos apenas à exploração e compreensão dos seguintes fenômenos: sufixação, siglagem, cruzamento vocabular, e estrangeirismos, tendo em vista que esses foram os processos de formação de palavras mais encontrados durante a pesquisa.

A separação de palavras por categorias de formação segue o ideal de Gonçalves (2016) e Correia e Almeida (2012). Todas as palavras apresentadas, como neologismos, foram pesquisadas no Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (VOLP, 2009), bem como nas últimas edições dos dicionários Aurélio (2019), Michaellis (2019) e Houaiss (2001).

SUFIXAÇÃO

Segundo Correia e Almeida (2012, p.38), a derivação é “aparentemente o processo mais disponível para a construção de palavras, não apenas na Língua Portuguesa, como nas línguas românicas”. As autoras afirmam, ainda, que a derivação afixal é “a mais típica de todas” e que este processo é binário, ou seja, cada processo derivacional comporta tão somente uma base ou radical e um afixo (prefixo ou sufixo) por vez. Em resumo, pode-se definir a importância e função dos afixos consoante a elucidação abaixo:

Os afixos derivacionais são portadores de uma instrução categorial e semântica que lhes permite, em conjunto com a informação da base e com a informação da regra a que pertencem, determinar a categoria do derivado, construir o seu significado e em muitos casos delimitar a sua capacidade referencial, isto é, as classes de entidades extralinguísticas que é capaz de dominar. (CORREIA; ALMEIDA, 2012, p.41)

Dessa forma, os afixos são morfemas lexicais anexados ao radical com o intuito de formar novas palavras, conceder-lhes um novo sentido, mudando suas classes gramaticais ou acrescentando-lhes um novo entendimento. De acordo com Gonçalves (2016), as derivações

podem ocorrer através do acréscimo de: prefixos, sufixos e infixos. Ressalte-se, pois, que o presente trabalho busca apenas delinear os conceitos referentes ao processo de derivação por sufixação por uma questão de coerência na análise metodológica.

A derivação por meio de sufixos ou sufixação decorre da adição de morfemas ao final das palavras para que estas integrem semânticas diferentes no que concerne à sua significação em determinado contexto. Isto é, a união do sufixo com o radical é responsável pela produção de novas palavras, denominadas palavras derivadas.

Ademais, os sufixos podem ser classificados como nominais, verbais e adverbiais. Por conseguinte, os sufixos nominais são aqueles que dão origem a um substantivo ou adjetivo, os verbais suscitam o surgimento de verbos, e os adverbiais culminam na formação de advérbios. Logo, resta claro que os sufixos têm a capacidade de modificar não só o sentido da palavra, mas também sua categoria, possibilitando variadas formas de concepção de um mesmo vocábulo.

Dessa forma, para o processo de formação de palavras por meio da sufixação foram analisados os seguintes vocábulos: femismo e interseccionalidade.

A palavra Femismo é proveniente do aditamento do sufixo –ismo ao vocábulo “fêmea” (fêmea + ismo = femismo). O sufixo –ismo tem origem na língua grega e é responsável por formar diversos tipos de palavras no Português Brasileiro atribuindo-lhes características de ação. Já o vocábulo “fêmea” vem do latim *femina* e diz respeito a qualquer animal do sexo feminino (AURÉLIO, 2019).

Dessa forma, a palavra “femismo” tem o sentido literal do agir feminino, mas no contexto do Movimento Feminista apresenta um significado mais abrangente. Tomando como exemplo a seguinte frase: “Tem uma galera confundindo feminismo com femismo e isso precisa ser esclarecido de vez”⁵, entendemos que o vocábulo “femismo” tem muito mais a ver com uma corrente ideológica, que se apresenta contrária ao machismo, mas com a mesma dinâmica de imposição de um gênero sobre outro.

Desse modo, o conceito de femismo é diferente do conceito de feminismo, pois o primeiro está relacionado à ideia de que as mulheres são superiores aos homens e praticam para com eles ações humilhantes, preconceituosas e opressivas. Esse termo é usado para se referir a pessoas que desejam a instituição de um regime social que marginaliza a figura do homem. Enquanto o feminismo está relacionado à luta pela igualdade.

⁵ PUREBREAK. Tem uma galera confundindo feminismo com femismo e isso precisa ser esclarecido de vez. Site Terra. Publicado em 28 abr 2019. Disponível em: < <https://www.terra.com.br/diversao/purebreak/tem-uma-galera-confundindo-feminismo-com-femismo-e-isso-precisa-ser-esclarecido-de-vez,16a3f38c49552c692f1e13b8877f98e6w7nsyfd.html>>.

Segundo Paula (2019), o femismo é considerado como o oposto de machismo, ao mesmo tempo em que é seu sinônimo, posto que prega uma ideologia de superioridade definida pela hierarquia de gênero. O Machismo refere-se à repressão e repúdio aos movimentos sociais que objetivam a igualdade de direitos entre homens e mulheres, enquanto o femismo propaga a concepção da supremacia das mulheres sobre os homens.

A palavra femismo foi criada pelas feministas com o intuito de mostrar que o machismo não é o contrário do feminismo, uma vez que o Feminismo é um movimento político e social criado e difundido por mulheres que buscam conquistar a equidade de direitos entre homens e mulheres. Não deve, pois, haver confusão entre femismo e feminismo, pois estes possuem sentidos completamente distintos.

Dando continuidade à análise, a palavra “interseccionalidade” é formada pela adição do sufixo –dade ao vocábulo “interseccional” (interseccional + dade = interseccionalidade). O vocábulo “interseccional” é um adjetivo de dois gêneros relativo ao conceito de intersecção, enquanto o sufixo –dade diz respeito a qualidades, características e ideia de ação realizada. Assim, a significação de interseccionalidade é concernente à reunião de linhas de pesquisas variadas sobre um determinado tema.

Para Souza (2019), a interseccionalidade pode ser entendida como “uma categoria teórica que focaliza múltiplos sistemas de opressão, em particular, articulando raça, gênero e classe”. Assim, a interseccionalidade é um mecanismo sociológico de pesquisa acadêmica que visa pensar a indissolubilidade estrutural do racismo, capitalismo e patriarcado.

Importante salientar que o termo “interseccionalidade” foi cunhado pela jurista estadunidense e professora de teoria crítica de raça Kimberlé Crenshaw, na esfera das leis de discriminação (AKOTIRENE, 2018 apud BATISTA, 2018). Nessa perspectiva, Akotirene (2018) afirma que a interseccionalidade

[...] demarca o paradigma teórico e metodológico da tradição feminista negra, promovendo intervenções políticas e letramentos jurídicos sobre quais condições estruturais o racismo, sexismo e violências correlatas se sobrepõem, discriminam e criam encargos singulares às mulheres negras (AKOTIRENE, 2018, p.54).

Ainda segundo a autora, a expressão vem sofrendo esvaziamento de sentido, vez que muito se discute acerca do feminismo interseccional, mas o paradigma afrocêntrico nem sempre é observado, deixando de lado contribuições epistemológicas das feministas negras. Logo, a interseccionalidade como forma de dar voz e visibilidade aos que lutam contra circunstâncias que aprisionam para além do gênero devem levantar suas bandeiras com

observância dos “contornos identitários da luta antirracista dispórica” (AKOTIRENE, 2018, p.56).

Assim, é um exemplo da utilização do referido vocábulo a seguinte frase “Para falar sobre feminismo, é necessário que se coloque em prática a interseccionalidade”. Em vista disso, a Interseccionalidade dentro do Movimento Feminista visa que todas as pessoas deveriam ser incluídas no movimento, qualquer que seja o seu gênero, raça ou classe, pois tem como objetivo não só construir uma ponte entre a diversidade de correntes feministas, mas também propor um diálogo em que as reivindicações de todas sejam ouvidas e colocadas em pauta.

Por todo o exposto, restam claras a presença bem como a relevância do processo de sufixação da Língua Portuguesa que ultrapassa as fronteiras acadêmicas, ao passo que garante aos movimentos políticos e sociais a criação e aplicação de novas palavras intrinsecamente próprias e traduzidas nos e por estes. Isto posto, prosseguiremos com a investigação dos processos de formação de palavras.

SIGLAGEM

A Siglagem, derivação siglada ou siglonimização é um processo não-concatenativo de formação de palavras. Os processos não-concatenativos se caracterizam por apresentarem uma sucessão não-linear de encadeamento dos elementos morfológicos, pois podem ocorrer rompimentos causados por reduções ou fusões de maneira que “uma informação morfológica não necessariamente se inicia no ponto em que outra termina”. (GONÇALVES, 2016, p.68)

Dessa forma, a formação de palavras por meio da Siglagem ocorre a partir da individualização de grafemas, sílabas ou fragmentos de palavras ou bases da língua portuguesa. O processo de Siglagem compreende os acrônimos e os alfabetismos. Nas palavras de Gonçalves (2016),

Os primeiros são siglas cuja combinação de letras possibilita pronunciar a nova forma como palavras comuns da língua, a exemplo da recente UPA (Unidade de Pronto Atendimento), realizada como [u.pa], em sequência de letras segue os padrões fonotáticos do português. Alfabetismos, ao contrário, são siglas produzidas de forma soletrada, como UPP (Unidade de Polícia Pacificadora), realizada como [u.pe.'pe]. (GONÇALVES, 2016, p.73)

Dessa forma, os alfabetismos surgem por meio da criação de siglas por meio da leitura soletrada de cada inicial que constitui a expressão, como por exemplo: UFPB (Universidade

Federal da Paraíba), pronunciada como [u.efe.pe'.be']. Enquanto isso, os acrônimos nascem a partir da combinação das letras que iniciam cada palavra dos segmentos sucessivos de uma locução, ou pela maioria dessas partes, ou seja, referem-se às palavras criadas por meio de siglas, cuja estrutura morfológica e fonética lhes permitem fazer a leitura delas como uma palavra comum da Língua Portuguesa. Como exemplo, podemos citar: ANATEL (Agência Nacional de Telecomunicações).

Nesse compasso, a presente pesquisa utiliza como objeto de investigação no que tange ao processo de Siglagem a palavra: “NB”(e'. ne'.be'), proveniente da palavra composta “não-binário”, que vem ganhando destaque no movimento feminista da atualidade e tem relação com a classificação segundo a ideia de gênero e sexualidade, conceitos referentes a construções sociais e fatores biológicos, respectivamente.

Na sigla NB, o termo “binário” corresponde à ideia de que no sistema patriarcal, baseado na biologia, existem apenas dois gêneros: homem e mulher. No entanto, com a ampliação das discussões feministas sobre gênero, a não-binariedade ganhou mais espaço e passou a ser mais difundida socialmente; assim, pessoas que não se sentiam representadas por nenhum dos dois gêneros passaram a se apresentar como não-binários, ou, simplesmente, NB.

Apesar de ser um fenômeno considerado recente, o NB existe no Oriente há séculos, com ênfase na Indonésia, onde existem cinco tipos diferentes de gêneros. Contudo, consolidou-se como uma teoria científica e fundamentada a partir dos estudos de gênero feitos por Judith Butler, na época de 1980, e da publicação de sua Teoria *Queer*, que propôs a existência dos gêneros para além da binariedade conhecida, vez que os gêneros são construções sociais e, portanto, podem ser desconstruídos (SILVESTRE, 2019).

Para explicar melhor o sentido e o emprego dessa sigla, tomemos como exemplo a seguinte frase: “Eu infelizmente já vi rad da vida assim. E ela era da minha sala da faculdade e andava com várias amigadas que eu tinha. E não satisfeito em fazer piadas transfóbicas com pessoas nb (mesmo falando que era ally da comunidade trans)”⁶. Nesse sentido, compreende-se que os indivíduos NB ainda sofrem com o senso comum no que diz respeito às identidades de gênero, uma vez que a inserção do vocábulo “não” antes da palavra “binariedade” culmina na negação das funções atribuídas a cada gênero, profundamente relacionadas ao sexo biológico de nascimento, e isso provoca estranhamento por romper com o padrão de binariedade pré-estabelecido.

⁶ EROS, Luá. “Eu infelizmente já vi rad da vida assim. E ela era da minha sala da faculdade e andava com várias amigadas que eu tinha. E não satisfeita em fazer piadas transfóbicas com pessoas nb (mesmo falando que era ally da comunidade trans) ainda me agarrou na festa do nosso curso”. 25 nov. 2019. 12:08 PM. Tweet.

Portanto, o neologismo “NB” é também uma forma de autoafirmação, posto que possibilita a inserção de outras palavras decorrentes dos movimentos sociais, bem como estimula o pensar em uma gramática para além das normas de gênero. Dito isto, passemos a investigar o próximo processo de formação de palavras, qual seja: cruzamento vocabular.

CRUZAMENTO VOCABULAR

No que diz respeito à formação por cruzamento vocabular, esse também é um processo não-concatenativo de fusão de palavras, isto é, novas palavras se formam a partir da junção de duas outras. Segundo Gonçalves (2016), o cruzamento vocabular decorre da união de fragmentos de palavras, mas que diferem da composição por não apresentarem morfemas plenos na constituição de suas palavras. Gonçalves (2016) e Correia e Almeida (2012) mencionam a existência de três grupos na formação de cruzamentos vocabulares: o entranhamento lexical, a combinação truncada e a substituição lexical.

O entranhamento lexical configura-se como a união de dois vocábulos pelo compartilhamento de material fônico semelhante entre eles, quanto maior a semelhança fonológica entre as palavras, maior será a quantidade de uma parte do vocábulo contida “dentro” da outra. Já a combinação truncada refere-se à união de uma palavra componente truncada (encurtada) com outra igualmente truncada ou não. A substituição lexical nada mais é do que uma parte de uma palavra é considerada como base, por ter semelhança com algum vocábulo livre da língua, e esta parte é substituída por outra palavra tida como “invasora”.

Visto isso, usamos como objetos de análise as seguintes palavras constituídas por cruzamento vocabular: “feminazi” e “femicídio”. O termo “feminazi” é formado pela união de “feminista” com “nazista” e remete a uma associação de palavras de maneira pejorativa e tem por intuito minar a respeitabilidade das pautas do Movimento Feminista.

De acordo com a Universidade Livre Feminista (2014), o termo “feminista” apareceu pela primeira vez, em 1972, para reprovar a conduta dos homens que apoiavam as causas que lutavam pela igualdade de direitos. Somente no final do século XIX, o feminismo ganhou um significado positivo, dado pelas sufragistas, que engloba a igualdade, a união, a justiça social e a organização do poder feminino.

Por outro lado, a palavra “nazista” tem origem alemã e remete aos seguidores da Ideologia Nazista, propagada por Adolf Hitler durante a Segunda Guerra Mundial. O nazismo pregava a pureza da raça alemã, a eliminação literal daquilo que fosse diferente, fato que culminou na morte de milhares de pessoas.

Nesse ínterim, o vocábulo “feminazi” é completamente antifeminista, seu surgimento data dos anos 90, e é altamente criticado por não representar de modo algum a essência das discussões de gênero. Além disso, não faria nenhum sentido lutar por igualdade e liberdade e propagar ódio aos diferentes. Saliente-se que o termo é, geralmente, usado para atacar diretamente os discursos feministas radicais.

Em um contexto prático, tomemos como exemplo:

“Me prende, feminazi”, escreveu Assunção. A publicação foi apagada por volta das 20h dessa sexta-feira (25/10/2019) “Ensinando às nossas filhas o verdadeiro empoderamento! NUNCA SERÁ FEMINAZI! #bolsonaro #brasil #direita #bolsonaropresidente #jairbolsonaro #sergiomoro #psl #politica[...]” escreveu na legenda.⁷

Nota-se que o emprego do termo, em comento, faz piada com o Movimento Feminista, pois chamar uma feminista de nazista é associar um movimento social que luta por direitos equânimes a um movimento terrorista que destruiu milhares de vidas.

Em contrapartida, a palavra “feminicídio” é construída pelos termos “feminino” e “homicídio”, é compreendida como o assassinato de mulheres em razão da sua condição de gênero e tem previsão legal no inciso VI, §2º, do art. 121 do Código Penal Brasileiro. Essa qualificadora foi acrescida recentemente pela Lei nº 13.104/2015 e significou uma grande conquista para o Feminismo no sentido de criminalizar as condutas de violência de gênero.

Com o objetivo de demonstrar a aplicação da palavra, tomemos como exemplo o trecho a seguir: “Relembre casos de feminicídio que chocaram o país nos últimos meses”.⁸ Compreende-se, pois, que a criação do termo feminicídio buscou normatizar uma conduta criminosa que já era realidade, ao mesmo tempo em que estabeleceu uma punição mais severa para os agentes desse crime.

É imprescindível salientar, ainda, que “feminicídio” difere de “femicídio”, como podemos entender pela explicação do portal Notícias Goiás:

Feminicídio significa praticar homicídio contra mulher por “razões da condição de sexo feminino”, simplesmente por ser mulher, por desprezo, preconceito e afins. Femicídio significa praticar homicídio contra mulher

⁷ METÓPOLES, Redação. Deputado publica foto de criança com arma: “Nunca será feminazi”. Jornal Metrôpoles. Publicado em 29 out. 2019. Disponível em: <<https://www.metropoles.com/brasil/deputado-publica-foto-de-crianca-com-arma-nunca-sera-feminazi>>.

⁸ CROQUER, Gabriel. Relembre casos de feminicídio que chocaram o país nos últimos meses. R7 Notícias. Publicado em 30 set. 2019. Disponível em: <<https://noticias.r7.com/cidades/fotos/relembre-casos-de-feminicidio-que-chocaram-o-pais-nos-ultimos-meses-30092019#!/foto/1>>.

(matar mulher) é a morte de indivíduos do sexo feminino, de modo genérico.⁹

Conforme se demonstra, o Femicídio diz respeito ao assassinato de mulheres motivado pelo ódio e aversão a tudo que é feminino, e que ocorre, principalmente, em ambientes domésticos. Enquanto o femicídio é simplesmente a morte de mulheres, sem nenhuma justificativa socialmente designada.

ESTRANGEIRISMOS

Os estrangeirismos são um movimento natural de incorporação de palavras estrangeiras à Língua Portuguesa. “O estrangeirismo denota uma unidade importada de outra língua que não sofreu quaisquer adaptações à língua de chegada [...]” (CORREIA; ALMEIDA, 2012, p.71).

Logo, os estrangeirismos são uma espécie de empréstimo de palavras de outra língua para ampliação do léxico da Língua Portuguesa. À vista disso, palavras estrangeiras são incorporadas a nossa comunidade linguística em virtude do surgimento de novos objetos e ideias que ainda não possuem aceção da Língua Portuguesa.

Nesse aspecto, percebemos, durante a pesquisa, que o Movimento Feminista no Brasil importou muitos termos e expressões para denominar ações e conceitos que não possuíam correspondentes na Língua Portuguesa e que já eram amplamente utilizadas na Língua Inglesa, levando em conta também que o Inglês tem sido considerado o idioma da globalização. Dessa forma, a maior parte das palavras do Movimento Feminista Brasileiro é importada e tem sotaque estadunidense.

Destarte, para conceder mais eficiência e praticidade ao estudo, foram eleitas como objeto de análise nos estrangeirismos quatro palavras da Língua Inglesa incorporadas pelo Movimento Feminista do Brasil e mais comumente empregadas nas discussões sobre o papel da mulher na sociedade, são estas: *mansplaining*, *maninterrupting*, *gaslighting* e *slutshaming*.

O termo *mansplaining* é uma junção de *man* (homem) com *explaining* (explicar), na tradução literal seria “homem explicando”, mas, para o Feminismo, a expressão não se restringe a isso. O *mansplaining* configura-se como a ação de um homem explicar uma mulher algo que é notoriamente óbvio para ela, desmerecendo o seu conhecimento sobre

⁹ AYRES, Lorena. FEMINICÍDIO X FEMICÍDIO. Notícias Goiás. Publicado em 24 ag. 2019. Disponível em: <<http://noticiasgoias.com.br/noticia/titulo?titulo=femicidio-x-femicidio&id=1035>>.

determinado assunto. A popularização do termo é atribuída à escritora estadunidense Rebecca Solnit, que usou a palavra pela primeira vez no livro “Os Homens explicam tudo para mim” (SOLNIT, 2008).

Para melhor esclarecer o contexto de utilização, observemos o seguinte trecho: “Neurocientista é alvo de *mansplaining* citando artigo que ela mesma escreveu. Enquanto palestrava, a especialista foi interrompida por homem que sugeriu a leitura de um estudo sobre assunto – que ela mesma tinha escrito”¹⁰. Como se pode depreender do exemplo, o *mansplaining* tem como objetivo desmoralizar o conhecimento da mulher, considerando as mulheres intelectualmente inferiores aos homens em função dos papéis de gênero pré-estabelecidos, que afastavam as mulheres do meio científico. Entretanto, essa perspectiva mudou e as mulheres estão dominando cada vez mais temas, além dos que já internalizaram por meio do seu conhecimento de mundo, e não há necessidade de que os homens expliquem aquilo que elas já sabem.

O *manterrupting* é formado pela união dos termos *Man* (Homem) e *Interrupt* (Interromper), sua tradução literal seria algo como “homem interrompendo”. Nesse caso, há a exclusão do prefixo inglês [in] para anexação do *man*. A expressão foi criada para denominar o ato de os homens interromperem constantemente a fala das mulheres de maneira desnecessária, impossibilitando que elas concluam seu raciocínio. O termo ganhou popularidade após uma pesquisa feita pela Universidade de Yale, nos Estados Unidos, em que foi comprovado que as senadoras se pronunciavam bem menos que seus colegas homens por serem sempre interrompidas quando tentavam falar.

Dessa maneira, a palavra pode ser empregada da seguinte forma: “*Manterrupting*: a prática sexista de interromper uma mulher enquanto ela está falando”.¹¹ Em vista disso, percebe-se que o *manterrupting* não só é uma prática real, mas muito recorrente em espaços tipicamente dominados por figuras do sexo masculino. Para o Movimento Feminista, o homem que age com *manterrupting* tem a intenção clara de agir para impossibilitar que a mulher conclua sua fala, porque ele não acredita que o que ela está falando seja importante.

Essa prática é muito comum em reuniões, palestras e tomadas de decisões que tenham no ambiente a presença de homens e mulheres e deve ser erradicada porque manifesta

¹⁰ GALILEU, Redação. Neurocientista é alvo de mansplaining citando artigo que ela mesma escreveu. Revista Galileu – O Globo. Publicado em 05 nov. 2019. Disponível em: <<https://revistagalileu.globo.com/Ciencia/noticia/2019/11/neurocientista-e-alvo-de-mansplaining-citando-artigo-que-ela-mesma-escreveu.html>>.

¹¹ MONTESANTI, Beatriz. ‘Manterrupting’: a prática sexista de interromper uma mulher quando ela está falando. Nexo Jornal. Publicado em 18 set. 2016. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2016/09/28/%E2%80%98Manterrupting%E2%80%99-a-pr%C3%A1tica-sexista-de-interromper-uma-mulher-quando-ela-est%C3%A1-falando>>.

descaradamente a ideia machista de que as mulheres são vazias de conteúdo e por causa disso não deveriam nem abrir a boca.

O *slut-shaming* é uma expressão proveniente da Língua Inglesa, na qual os termos *Slut* (vadia, cadela, vagabunda) e *Shaming* (vergonha) são unidos em sua só palavra, sua tradução literal é algo como “envergonhar uma mulher por ser prostituta”. O seu significado faz referência ao policiamento da sexualidade feminina pela sociedade. Assim sendo, *slut-shaming* é o nome que se dá à culpabilização e constrangimento da mulher por exercer sua sexualidade em desacordo com as normas vinculadas ao seu gênero, esse vocábulo ganhou força graças a manifestações como a Marcha da Vadias (MELISSA, 2015).

Como exemplo, tomemos para análise o seguinte trecho:

As demonstrações de *slut shaming* são bastante abrangentes: quantas vezes ouvimos que a roupa de uma mulher é curta demais ou seu comportamento é atrevido? Há uma enorme variedade de insultos proferidos contra as mulheres, desde os mais pudicos, como “oferecida”, aos mais agressivos, como ‘vadia’ ou ‘puta’. A sexualidade feminina e sua expressão são constantemente podadas, julgadas e restringidas.¹²

Desse modo, o *slut-shaming* é uma maneira de se referir, depreciativamente, às mulheres em relação à sua sexualidade. Segundo o Movimento Feminista, essa é uma prática comum e internalizada na sociedade machista e patriarcal, que culpabiliza as mulheres pelo fato de simplesmente existirem, pois, uma reação dessa não ocorreria se os homens fossem as vítimas.

Por fim, o *gaslighting* é um termo derivado da palavra inglesa *Gaslight* (luz produzida pelo candeeiro a gás) e seu significado faz referência ao filme *Gaslight*, de 1944, dirigido por George Cukor e estrelado por Ingrid Bergman. Na trama, o marido da personagem de Bergman, interpretado por Charles Boyer, programa os candeeiros da casa para desligarem-se em determinada hora, não avisando a sua esposa, com o objetivo de tomar sua fortuna sob a alegação de que ela estava ficando louca, vendo coisas que não existem. (ALI, 2013)

Nessa continuidade, no seguimento “Ele me fez pensar que eu estava enlouquecendo, mas, eu era vítima de *gaslighting*”, pode-se deduzir que essa prática é uma espécie de violência psicológica praticada contra a mulher por seu companheiro, que a faz perder sua confiança e autoestima, passando a ser dependente de seu parceiro que manipula o jeito com

¹² FEMINISTAS, Blogueiras. Cultura do Estupro e Slut Shaming. Blog Blogueiras Feministas. Publicado em 26 out. 2012. Disponível em: <<https://blogueirasfeministas.com/2012/10/26/cultura-do-estupro-e-slut-shaming/>>.

que ela enxerga o mundo. Na maioria das vezes, a vítima não tem consciência daquilo que está passando, pois se trata de uma violência sutil, de difícil comprovação.

O assédio praticado pelo *gaslighting* é forma de violência simbólica, indireta, repetitiva e quase imperceptível a olho nu. É um tipo de agressão perversa e invisível, que demora anos para ser extirpada da vítima, que deve procurar um tratamento psicológico. Para Gripp (2018), algumas frases são típicas do *gaslighting* como: “você está exagerando”; “pare de surtar”; “não aceita nem uma brincadeira?”; “você está louca”; “você não sabe o que fala”.

Segundo Ali (2013), as mulheres são mais facilmente manipuladas porque a sociedade as impôs esse fardo covarde. Nesse sentido, o Movimento Feminista tem como objetivo acabar essa prática ao fazer as mulheres perceberem que são vítimas e que as circunstâncias pelas quais passam não são normais e elas não estão ficando loucas, estão sendo violentadas psicologicamente.

Diante de todo o exposto, podemos perceber a importância do esclarecimento das palavras estrangeiras e seu contexto de utilização, posto que muitas mulheres vítimas dessas práticas não têm acesso ou conhecimento relativo à aprendizagem da Língua Inglesa. O machismo atinge todas as mulheres, logo, todas têm o direito de compreenderem e nomearem a violência que estão sofrendo.

Além disso, pode-se perceber também que essas práticas ocorrem muitas vezes de forma combinada e que a popularização desses termos levou à incorporação das palavras à nossa língua, visto que o Movimento Feminista apareceu de maneira tardia no país e, por causa disso, também se aproveitou de expressões e ideias que já existiam em outros idiomas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como escopo a criação de neologismos na Língua Portuguesa na esfera institucional correspondente ao Movimento Feminista no Brasil. Para isso, estabelecemos, com base em Gonçalves (2016) e Correia e Almeida (2012), quatro tipos de processos de formação de palavras, sendo estes: sufixação, siglagem, cruzamento vocabular, e estrangeirismo.

Em vista disso, a análise de dados foi feita com base nesses processos e englobou 08 palavras ao todo: femismo, NB, feminazi, feminicídio, *mansplaining*, *maninterrupting*, *gaslighting* e *slutshaming*, elencados, respectivamente, conforme aos fenômenos que lhes deram origem.

As palavras escolhidas foram pesquisadas no período entre agosto e novembro no ano de 2019, o levantamento foi feito a partir de sites como: “Justificando”, portais de notícias como o “Notícias Goiás”, artigos acadêmicos por meio da plataforma “SciELO”, o Código Penal Brasileiro também está presente como local de nossas pesquisas, Jornais como o Estadão de São Paulo. E até mesmo em locais nos quais a linguagem é tida como mais informal, como a rede as sociais Twitter e Instagram.

Nesse sentido, pudemos perceber que o Movimento Feminista Brasileiro faz uso de muitas palavras da Língua Inglesa para se referir a ações e condutas que ainda não estão categorizadas no nosso dicionário, isso ocorre porque o feminismo é universal e globalizado e a maior parte das pesquisas é atribuída a pesquisadoras feministas estrangeiras, que cunham e popularizam seus conceitos, logicamente, em Inglês. Enquanto outras palavras são criadas a partir da fragmentação de vocábulos e/ou a combinação dessas diferentes partes.

Depois de todo o exposto, concluímos que a atuação do Movimento Feminista Brasileiro contribuiu para a criação de novas palavras por meio de uma diversidade de processos, que envolvem fragmentação, encurtamento e combinação. Além, é claro, da incorporação de palavras importadas ao nosso léxico, que nos permite discutir temas relevantes para o feminismo no mundo, bem como nomear situações e condutas, com o intuito de conhecê-las e reprimi-las.

Portanto, é indubitável que para os vocábulos serem conhecidos e adquirirem sentido em determinado cotidiano e situação de fala, eles não precisam estar dicionarizados. A forma como mudamos a língua faz dela um organismo vivo e em constante transformação. Entender o modo como ocorrem os fenômenos que criam as palavras é também descobrir os mecanismos que movem a sociedade através da comunicação.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?** Rio de Janeiro: Editora Letramento, 2018.

ALI, Yashar. Por que as mulheres não estão loucas. Papo de homem. Publicado em 18 ago. 2013. Disponível em: <<https://papodehomem.com.br/porque-as-mulheres-nao-estao-loucas/>>. Acesso em 27 out. 2019.

AYRES, Lorena. FEMINICÍDIO X FEMICÍDIO. Notícias Goiás. Publicado em 24 ag, 2019. Disponível em: <<http://noticiasgoias.com.br/noticia/titulo?titulo=feminic-dio-x-femic-dio&id=1035>>. Acesso em 08 set. 2020.

BATISTA, Carla. O que é interseccionalidade? Folha de Pernambuco. Publicado em 07 set. 2018. Disponível em: <<https://www.folhape.com.br/noticias/noticias/mulheres-em-movimento/2018/09/07/NWS,80564,70,1055,NOTICIAS,2190-O-QUE-INTERSECCIONALIDADE.aspx>>. Acesso em 27 nov. 2019.

BRASIL. Lei 13.104, de 9 de março de 2015. Altera o art. 121 do Decreto-Lei 2.848, de 7 de dezembro de 1940 – Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13104.htm>. Acesso em 27 nov. 2019.

_____. Decreto-lei nº 2.848, de 07 de dezembro de 1940. Código Penal Brasileiro. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm>. Acesso em 23 de ag. de 2020.

CORREIA, Margarita. ALMEIDA, Gladis Maria de Barcelos. **Neologia em português**. São Paulo: Parábola Editorial. 2012.

DALFOVO, Michael Samir; LANA, Rogério Adilson; SILVEIRA, Amélia. **Métodos quantitativos e qualitativos**: um resgate teórico. Revista Interdisciplinar Científica Aplicada, Blumenau, v.2, n.4, p.01- 13, Sem II. 2008.

DICIO, Dicionário online de Português. Aurélio. 2019. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/aurelio-2/>>. Acesso em 27 nov. 2019.

FEMINISTA, Universidade Livre. Origem da palavra feminismo. Blog Universidade Livre Feminista. Publicado em 20 out. 2014. Disponível em: <<https://feminismo.org.br/origem-da-palavra-feminismo/3302/>>. Acesso em 26 nov. 2019.

GRIPP, Annelise. *Gaslighting, Mansplaining, Maninterrupting, Bropropriating... Você conhece?* Annelise Gripp. Publicado em 06 dez. 2018. Disponível em: <<https://annelisegripp.com.br/gaslighting-mansplaining-maninterrupting-bropriating/>>. Acesso em 27 nov. 2019.

GONÇALVES, Carlos Alexandre. **Atuais tendências da formação de palavras**. São Paulo. Editora Contexto, 2016.

HOUAISS, A. e VILLAR, M. de S. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Elaborado no Instituto Antonio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MELISSA, Aionan. Coletivo Vermelhas. Publicado em 25 jul. 2015. Disponível em: <<https://coletivovermelhas.wordpress.com/2015/07/25/voce-sabe-o-que-e-slut-shaming/>>. Acesso em 27 nov. 2019.

MICHAELLIS. Dicionário Michaelis, 2019. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/>>. Acesso em 27 nov. 2019

PAULA, Joy de. Arteref. Qual a diferença entre femismo e feminismo? Publicado em 08 mar. 2019. Disponível em: <<https://arteref.com/feminismo/qual-a-diferenca-entre-feminismo-e-femismo/>>. Acesso em 27 nov. 19.

PEREIRA, Bárbara. Vocabulário Feminista: conheça dez termos importantes para o movimento. Estadão. São Paulo. Publicado em 30 mai. 2019. Disponível em: <<https://emails.estadao.com.br/noticias/comportamento,vocabulario-feminista-conheca-dez-terminos-importantes-para-o-movimento,70002805322>>. Acesso em 27 nov. 2019.

SILVESTRE, Márcio. Cariri Revista. Publicado em 03 mai. 2019. Disponível em: <<https://caririrevista.com.br/nem-feminino-nem-masculino-o-que-e-nao-ter-genero-binario/>> Acesso em 27 nov. 2019.

SOLNIT, Rebecca. **Os homens explicam tudo para mim**. São Paulo: Editora Cultrix. 2008.

SOUZA, Mariana de Freitas E. O que é interseccionalidade? Justificando. Publicado em 01 jul 2019. Disponível em: <<http://www.justificando.com/2019/07/01/o-que-e-interseccionalidade/>>. Acesso em 27 nov. 2019.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

CONSTRUÇÃO DE MODELOS DIDÁTICOS EM CITOLOGIA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA COM FOCO NO ENSINO FUNDAMENTAL

II

Maria Márcia Melo de Castro Martins ¹
Maria Luiza Barbosa Araújo ²

RESUMO

Citologia ou Biologia Celular é a área da Biologia que estuda a célula. O conhecimento acerca desta ciência é extremamente importante, pois possibilita maior compreensão dos fenômenos que caracterizam a vida. É bastante complexa e seu ensino exige a mobilização por parte dos professores de distintas ferramentas, a exemplo da produção de modelos didáticos, a fim de tornar sua aprendizagem significativa. Neste sentido, a pesquisa em tela objetivou potencializar o processo de ensino e aprendizagem de Citologia, por meio da construção de modelos didáticos das células procariótica e eucariótica (animal e vegetal), por alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II, de uma escola pública do Município de Quixelô - CE. Quanto aos aspectos metodológicos, trata-se de uma pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa; e para a coleta de dados utilizou-se questionário, o qual foi submetido aos estudantes, após duas ações realizadas em sala de aula: aula expositiva dialogada e construção dos referidos modelos didáticos. No tocante aos resultados, estes revelaram que apesar dos alunos já terem uma familiaridade com o assunto e saberem do que trata a Citologia, quando confrontados com perguntas mais específicas, a exemplo da caracterização dos distintos tipos de célula e em quais seres vivos estão presentes, os discentes expressaram dificuldade em realizar corretamente essa identificação, como também em relação à morfologia básica das células. Destaca-se ainda que os alunos se sentiram mais motivados e ativos durante a aula de construção dos modelos didáticos, evidenciando a necessidade da utilização de metodologias mais ativas, dinâmicas e prazerosas, sendo do docente a responsabilidade pela organização e mediação do conteúdos escolares no processo de ensino.

Palavras-chave: Biologia Celular, Ensino e Aprendizagem, Modelos Didáticos.

INTRODUÇÃO

O processo de ensino é uma atividade bastante desafiadora, que exige daqueles que o realizam uma compreensão ampla, uma vez que o ato de ensinar está constituído por dimensões que precisam ser compreendidas em sua complexidade e dinamicidade. Como

¹ Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará - UECE, marcia.melo@uece.br;

² Pós-Graduada do Curso de Especialização Ensino de Biologia e Química pela Universidade Regional do Cariri - URCA, marialuizabarbosa.ml@gmail.com;

afirma Anastasiou (2004), o ensino se caracteriza como prática intencional, visto que sempre que ensinamos algo, temos alguma intenção com aquela ação, sendo os resultados oriundos dessa prática, frutos da ação educativa desenvolvida.

Desse modo, o processo de mediação realizado em sala de aula exige a mobilização do desejo de aprender algo, para que a prática de ensino seja significativa (GADOTTI, 2003). Ao mesmo tempo em que ensinar é uma ação desafiadora, é também complexa, uma vez que implica lidar com sentimentos, individualidades, diferentes culturas e saberes (LIBÂNEO, 2001).

Inserida neste processo de ensino, encontra-se a Citologia ou Biologia Celular, área da Biologia que se dedica ao estudo das células, a menor unidade da vida que constitui todos os seres vivos, sendo o meio onde ocorrem as atividades essenciais à vida.

A descoberta da célula ocorreu em 1665, pelo cientista Robert Hooke, por meio da observação microscópica de cortiça (tecido vegetal). Posteriormente a esse evento, em 1838, Schleiden e Schwann postularam a Teoria Celular, que afirmou serem as células as unidades funcionais da vida (ALBERTS *et al.*, 2017).

Devido às células serem as unidades fundamentais da vida, é na biologia celular – o estudo da estrutura, função e comportamento das células – que devemos procurar por respostas às questões sobre o que a vida é e como funciona. Com um entendimento mais profundo das células e de sua evolução, podemos começar a lidar com os grandes problemas históricos da vida na Terra: suas origens misteriosas, sua diversidade fascinante e sua invasão de cada hábitat concebível. De fato, como enfatizado há muito tempo pelo pioneiro em biologia celular, E. B. Wilson, “a chave para cada problema biológico deve finalmente ser procurada na célula; para cada organismo vivo há, ou houve em algum momento, uma célula” (ALBERTS *et al.*, 2017, p. 1).

Nesse sentido, percebe-se a importância da Citologia para a vida, sendo crucial seu conhecimento, tanto pela comunidade estudantil como por demais membros da sociedade. Porém, a tarefa de tornar esse assunto compreensível para ambos não é algo simples, pois ao longo dos anos de ensino sistematizado, o cotidiano escolar revelou-nos a Citologia como uma ciência extremamente complexa e abstrata. Frente a esta situação, Martins e Cavalcante (2019) apontam que,

Na medida em que a complexidade e a abstração dos conceitos científicos abordados nas aulas de ciências e de Biologia revelam a necessidade de torná-los mais acessíveis aos educandos, desafiam os docentes quanto às metodologias de ensino, à sua prática pedagógica e aos saberes que a fundamentam, particularmente o saber pedagógico (MARTINS; CAVALCANTE, 2019, p. 3).

Quanto ao trabalho docente, Selbach (2010) reforça que é imprescindível (re) pensar o ensino de ciências. É urgente a superação da postura do ensinar ciências como simples descrições de teorias a se decorar. No entanto, ser professor nos dias atuais é algo cada vez mais desafiador. Desse modo, buscar se constituir um novo professor é assumir papel primordial na educação dos alunos.

Ao tecermos tal entendimento, explicitamos que se faz necessário comparecer ao trabalho dos professores o atendimento a condições objetivas e subjetivas para que possam realizá-lo de modo mais qualificado, o que inclui garantir-lhes formação continuada e incentivá-los à aprendizagem de novas metodologias de ensino.

A partir do exposto, este estudo toma o espaço escolar e a sala de aula como locais privilegiados para a mediação dos conhecimentos em Citologia e demais assuntos. Noções de Citologia são trabalhadas junto aos alunos, inicialmente no 7º ano do Ensino Fundamental II, e posteriormente, de forma mais abrangente, no 1º ano do Ensino Médio.

Essa é uma área de ensino que ao longo do tempo, de acordo com Nascimento (2016, p. 40), “[...] tem se resumido a aulas teóricas, com utilização de slides e/ou vídeos, o que dificulta a compreensão do conteúdo, pois o aluno apenas recebe as informações, sem interagir com elas [...]”.

Resulta desse ensino uma aprendizagem com diversas fragilidades, tendo destaque principalmente as concepções equivocadas e/ou alternativas sobre os conteúdos da Citologia. Desse modo, tanto o ensino, como a aprendizagem de outros assuntos ficam comprometidos, visto que a Citologia é disciplina base para o estudo de outros conteúdos no campo das Ciências Biológicas (SILVEIRA, 2013).

No tocante ao comprometimento do ensino e da aprendizagem em Citologia, é importante frisar ser fruto de um conjunto de situações, dentre as quais aquelas relacionadas à formação docente, materializadas em sala de aula, principalmente no que diz respeito aos conhecimentos didático-pedagógicos necessários à mediação de determinados conteúdos. Aliado a esses problemas, professores e alunos ainda têm que lidar com condições precárias dos ambientes escolares, a falta de investimento na educação, dentre outros. Assim, torna-se imprescindível a reflexão em relação às práticas de ensino e à formação de professores, uma vez que a estes são atribuídas muitas responsabilidades diante de um cenário de mudanças constantes no campo social, educacional e da ciência (JUNGES, 2017).

Como possibilidade de contribuir para o enfrentamento das difíceis e complexas situações que envolvem o ensino de Citologia na escola, podemos objetivá-lo por meio de outras ferramentas de ensino, que não sejam somente a aula expositiva ou práticas de

laboratório. Como exemplo, podemos mencionar os modelos didáticos, que podem ser utilizados de forma expositiva, como também ser construídos em sala de aula pelos alunos, sob acompanhamento do professor (MORAIS; MARQUES, 2017).

Dessa forma, modelos didáticos coloridos, em alto-relevo, são utilizados como instrumentos facilitadores do aprendizado, complementando o estudo escrito e as figuras planas e, muitas vezes, descoloridos dos livros. Além do lado visual, esses modelos permitem que o estudante manipule o material, visualizando-o de vários ângulos, melhorando, assim, a compreensão sobre o conteúdo abordado. Os modelos didáticos despertam um maior interesse dos estudantes nas aulas de biologia para melhor compreensão do conteúdo abordado pelo professor (MORAIS; MARQUES, p. 1, 2017).

Para Pozo e Crespo (2009), os modelos didáticos são facilitadores do processo de ensino e aprendizagem, pois dinamizam a apropriação do conhecimento científico e colaboram para uma aprendizagem mais significativa quando produzidos de forma correta, além de tornar a sala de aula um ambiente interativo e atrativo. Porém, é válido ressaltar que a elaboração dos modelos didáticos deve sempre estar embasada teoricamente, para que sua confecção não seja uma atividade esvaziada do conhecimento da Citologia, sobretudo.

Tendo em vista que a Citologia é uma área de ensino bastante complexa, requer conhecimento didático e uma prática pedagógica que favoreçam a assimilação e compreensão significativa do assunto, pelos alunos. Em face dessa necessidade, propusemos o desenvolvimento de uma atividade teórico-prática para trabalhar o assunto Citologia junto aos estudantes do ensino fundamental.

Desse modo, este estudo teve por objetivo potencializar o processo de ensino e aprendizagem de Citologia, por meio da construção de modelos didáticos das células procariótica e eucariótica (animal e vegetal), por alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II, de uma escola pública do Município de Quixelô - CE.

METODOLOGIA

A pesquisa aqui exposta é de caráter qualitativo, do tipo exploratória, a qual, segundo Prodanov (2013, p. 127), “visa proporcionar maior familiaridade com o problema, tornando-o explícito ou construindo hipóteses sobre ele”.

No tocante a coleta de dados, esta ocorreu por meio de um questionário, constituído por dez perguntas fechadas, cada uma com três alternativas de resposta. A aplicação do questionário se deu após a realização de duas ações, ao longo de duas semanas, no mês de

setembro: a) na primeira semana (19 de setembro de 2019), realizamos contato inicial com a turma de alunos e após isso ministramos uma aula expositiva dialogada, com apoio de slides, em que abordamos o conteúdo de Citologia. Na semana seguinte (26 de setembro de 2019), deu-se o momento da construção dos modelos didáticos das células procarióticas e eucarióticas (animal e vegetal). Posteriormente a este segundo momento, aplicamos o questionário, o qual foi respondido por 12 alunos. A partir desse instrumento, analisamos os conhecimentos dos discentes sobre o assunto em questão.

Como mencionamos, a pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública do município de Quixelô - CE. A instituição, que está localizada na zona rural, funciona em dois turnos, manhã e tarde, abrigando turmas do 6º ao 9º ano. Para esta pesquisa, selecionamos a turma do 7º ano, devido o assunto Citologia ser abordado nesta série, durante o Ensino Fundamental II, sendo a turma composta por 13 alunos.

O estudo levou em consideração os aspectos éticos e legais da pesquisa científica, de acordo com o que dispõe a Resolução CNS/MS nº 510 de abril de 2016, a qual orienta sobre a preservação dos direitos dos participantes e como devemos proceder à pesquisa que envolve seres humanos. Nesse sentido, a pesquisa foi formalizada junto à escola e professor da disciplina de ciências da turma do 7º ano, por meio de dois documentos: Carta de Apresentação e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (BRASIL, 2016).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para iniciarmos a exposição dos resultados desta pesquisa, abordaremos primeiro os fatos observados durante a aula expositiva dialogada. Tal observação apoiou-se nos critérios: conhecimento e curiosidade dos alunos sobre o assunto, interação entre professor-aluno, aluno-aluno.

Como informamos, a aula expositiva dialogada foi realizada após contato inicial com a turma. O recurso didático utilizado foi um slide contendo frases e imagens relacionadas ao assunto Citologia. Alguns aspectos foram observados durante a mediação do conteúdo, sobretudo em relação ao conhecimento e curiosidade dos alunos em relação ao assunto. Duas alunas demonstraram lembrar-se um pouco do conteúdo apresentado pelo professor da disciplina, sendo também elas as que mais dialogaram durante a exposição do assunto. Os demais pareciam tímidos, com exceção de dois estudantes, que se mostraram inquietos. A interação entre professor-aluno e aluno-aluno não foi estabelecida satisfatoriamente, poucos

participaram da aula. Os alunos não expuseram nenhuma curiosidade ou dúvida sobre o assunto.

Diante disso, repensar o espaço da sala de aula, os meios de ensino e todo o processo de ensino e aprendizagem são ações necessárias, conforme aponta Michelato (2013, p. 1):

A reflexão e a busca constante de novas atividades didáticas que motivem o interesse dos alunos são necessárias, pois diante do mundo globalizado a praticidade das informações, em tempo real, torna o processo de ensino escolar, muitas vezes, monótono e repetitivo [...].

Na semana seguinte, a segunda ação foi desenvolvida com a turma. Dessa vez, a proposição da construção dos modelos didáticos das células procariótica, eucariótica animal e vegetal. Para a confecção dos modelos, sugerimos que a turma formasse três equipes, ficando cada uma responsável pela elaboração de um material didático. Em relação ao uso de modelos didáticos no processo de ensino-aprendizagem, Moraes e Marques (2017) observam:

Algumas escolas públicas [...] sofrem com a falta de laboratórios equipados para que os professores de biologia desenvolvam suas atividades. Com a ausência desses laboratórios, em algumas escolas é possível que o professor utilize outros meios que sirvam de apoio na aprendizagem dos alunos, tais como o uso de modelos didáticos representativos e explicativos de célula eucariótica (célula animal), célula procariote (célula da bactéria), célula do cérebro (neurônio) e célula vegetal, possibilitando assim uma maior compreensão do conteúdo abordado (MORAIS; MARQUES, 2017, p. 1).

Nesse sentido, para a confecção das células foram utilizados materiais de baixo custo, como: garrafa PET - Polietileno Tereftalato de 1L transparente (para célula procariótica e eucariótica animal), garrafa PET de 1L verde (para a célula eucariótica vegetal), bolas de plástico pequenas (para célula eucariótica animal e vegetal), gel de cabelo transparente, papel filme, massa de modelar sem amido, cartolina verde (para célula eucariótica vegetal), saco plástico e corante verde (para célula eucariótica vegetal), tesoura, folha (de papel) branca e caneta.

Durante a construção dos modelos didáticos foram observados: interesse dos alunos pela atividade, trabalho em equipe, criatividade e conhecimento sobre o assunto. De imediato, um aluno recusou-se a participar, porém, os demais logo se organizaram em equipes, demonstrando entusiasmo e interesse pela proposta. Em relação ao trabalho em grupo, dividiram entre si as tarefas e assim todos puderam participar. No entanto, em uma das equipes uma aluna não expressou interesse pela atividade, mas participou ao final, elaborando, com uma colega de equipe, a legenda para a célula confeccionada pelo grupo.

Quanto à criatividade dos discentes, percebemos que, inicialmente, estavam com dificuldades em construir as organelas, mas alguns alunos, mostrando-se mais habilidosos, logo começaram a produzi-las. Foram bem criativos e todos os modelos das células confeccionadas se apresentaram de fácil entendimento (Fig. 1; Fig. 2; Fig. 3). Dessa forma, “quando o recurso utilizado demonstra resultados positivos, o aluno torna-se mais confiante, capaz de se interessar por novas situações de aprendizagem e de construir conhecimentos mais complexos” (NICOLA; PANIZ, 2016, p. 357).

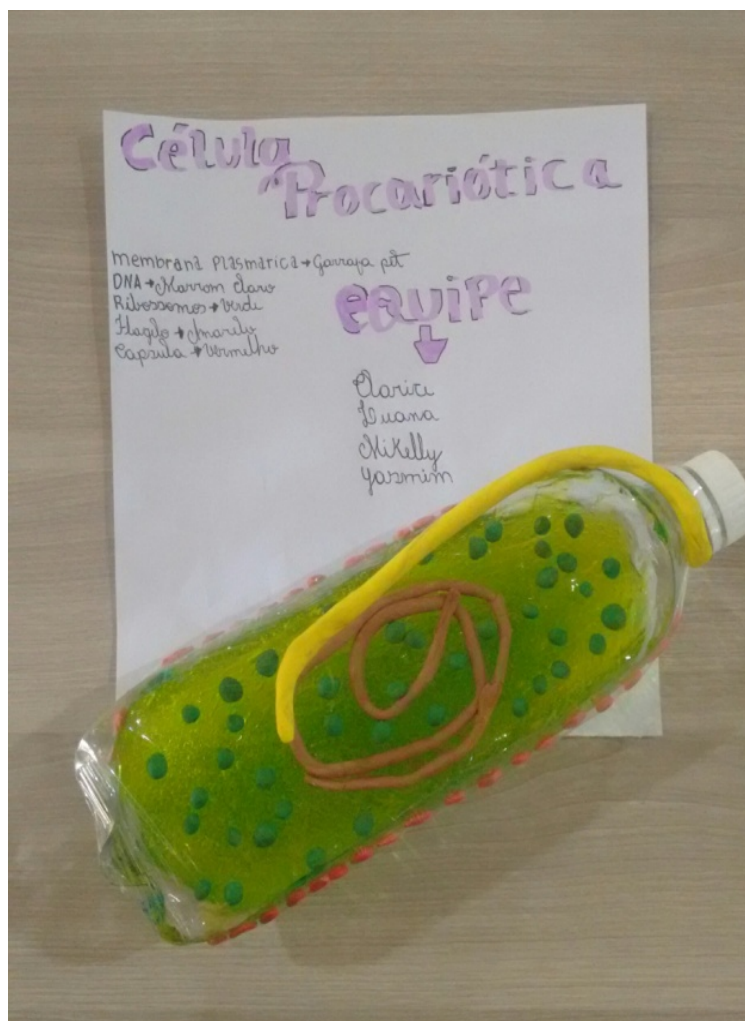
Fig. 1: Célula Eucariótica Animal³



Fonte: Arquivo fotográfico da segunda autora.

³ Legenda: membrana plasmática (garrafa PET); citoplasma (gel); núcleo (bolinha rosa); retículo endoplasmático granuloso (azul com bolinhas verdes); retículo endoplasmático não-granuloso (azul); complexo golgiense (amarelo); mitocôndria (roxo com verde); lisossomo (vermelho); peroxissomo (branco); ribossomo (bolinhas maiores verdes).

Fig. 2: Célula Procariótica⁴



Fonte: Arquivo fotográfico da segunda autora.

⁴ Legenda: membrana plasmática (garrafa pet); DNA (marrom claro); citoplasma (gel); ribossomos (bolinhas verdes); flagelo (amarelo); cápsula (bolinhas vermelhas ao redor da membrana plasmática (garrafa pet)).

Fig. 3: Célula Eucariótica Vegetal⁵



Fonte: Arquivo fotográfico da segunda autora.

Algo também interessante e que é válido ressaltar, é o fato de os dois alunos, que na primeira semana mostraram-se inquietos na aula expositiva dialogada, durante a confecção dos modelos revelaram liderança e agilidade, assim como as duas alunas que dialogaram mais na exposição do conteúdo (primeira ação).

Por fim, em relação ao conhecimento do assunto por parte dos alunos, durante a atividade de elaboração dos modelos, muitos apresentaram dificuldades em saber a função de determinadas organelas, por exemplo.

⁵ Legenda: membrana plasmática (garrafa PET); parede celular (cartolina amarela); citoplasma (gel); núcleo (bolinha lilás); retículo endoplasmático granuloso (azul com bolinhas brancas); retículo endoplasmático não-granuloso (rosa); complexo golgiense (verde); vacúolo (saquinho verde); cloroplasto (amarelo com verde); mitocôndria (roxo com rosa); lisossomo (vermelho); peroxissomo (branco); ribossomo (bolinhas maiores verdes).

No que diz respeito à atividade proposta, Krasilchik (1996) esclarece que os modelos didáticos sempre foram muito utilizados pelos professores de Biologia, com a finalidade de mostrar objetos em três dimensões, porém, sua utilização apresenta alguns problemas. Por exemplo, os alunos apresentam dificuldades em entender que os modelos são uma forma didática de apresentar determinado conteúdo. Nesse sentido, entendemos que se faz necessário maior esclarecimento, por parte do professor, sobre o que está sendo proposto aos alunos, e seguir estimulando a prática de construção de modelos didáticos, pois é uma forma de os estudantes irem se familiarizando com os assuntos das distintas áreas do conhecimento científico. Para finalizar a aula de construção dos modelos didáticos, os alunos responderam ao questionário.

Inicialmente foi indagado aos discentes se já haviam ouvido falar de Biologia Celular e/ou estudado esse assunto. Todos os sujeitos responderam positivamente a essa primeira pergunta. Os resultados mostram que o termo célula não é algo desconhecido pelos alunos, ou seja, lembravam-se do assunto ministrado pelo professor da disciplina de ciências no início do ano letivo, ainda que não em sua totalidade. Porém, vale ressaltar que o conhecimento obtido sobre o assunto pode ter sido adquirido também em outro espaço, não somente nas aulas de ciências.

O estudo em tela revela que a Biologia Celular tem constituído componente curricular da formação escolar dos estudantes do Ensino Fundamental, aspecto caro para nós, uma vez que é uma área da ciência constituída por conteúdos que são indispensáveis [...] ao entendimento de processos do cotidiano [...] e que, conseqüentemente, fazem parte da vida do estudante (ORLANDO *et al.*, 2009).

Quanto à segunda pergunta, esta questionava o que os alunos consideram ser o estudo da Biologia Celular. As respostas obtidas revelam que 100% (12 alunos) entendem serem as células o objeto de estudo da Biologia Celular. Os dados obtidos nos permitem afirmar que os estudantes têm uma compreensão correta sobre o campo de estudo da Biologia Celular, o que se configura como passo inicial para a apropriação dos demais assuntos da área. Nessa direção, Morais e Marques (2017) destacam que, antes de ministrar a aula, o professor necessita escolher métodos didáticos que contribuam para a compreensão significativa do assunto a ser estudado.

Outra indagação referia-se aos postulados corretos da Teoria Celular. Como resposta, 50% (6 alunos) dos alunos apontaram que todos os seres vivos são constituídos por células, 33% (4 alunos) que a célula é a maior unidade da vida, e 17% (2 alunos) que as atividades essenciais que caracterizam a vida ocorrem no exterior da célula.

Como já mencionado nesta escrita, os assuntos que compõem a Biologia Celular são bastante complexos, sendo comum os alunos apresentarem dificuldades em compreender o conteúdo e relacioná-los com sua vida cotidiana. Por isso, o fato de metade da turma ter apresentado dificuldades em compreender os postulados corretos da Biologia Celular pode estar relacionado a alguns aspectos: elevada quantidade de informações apresentadas na aula expositiva dialogada; não estarem tão habituados a construir modelos didáticos; as ações não foram mediadas pelo docente da disciplina, e sim por outra pessoa, o que, provavelmente, interfere na apropriação dos conteúdos, visto que estão mais familiarizados com a metodologia adotada por seu professor.

Consoante a isso, Nicola e Paniz (2016) explicam que nem sempre os resultados serão positivos após a mediação do professor, mesmo que este faça uso de uma metodologia mais diferenciada, como por exemplo, a construção dos modelos didáticos. O uso de modelos, jogos didáticos, etc., não garantem uma aprendizagem significativa⁶, porém, é importante ressaltar que, apesar dos resultados, as ações realizadas são relevantes, pois proporcionam aos alunos, professor e à escola momentos diferentes de ensino e de aprendizagem. Pois, o que mais se vê são aulas tradicionais, tendo como recurso principal o livro didático (LOPES, 1991). Dessa forma, quando os alunos se depararem novamente com atividades que exijam uma postura ativa, talvez se portem de outra forma, pois não estarão mais diante de algo inteiramente alheio.

Em relação ao processo de aprendizagem, é importante refletir que este não acontece imediatamente a uma determinada ação de ensino. Ao contrário, a aprendizagem demanda um determinado tempo para se materializar significativamente. Conforme Gadotti (2003):

O que acontece conosco é que se o que aprendemos não tem sentido, não atender alguma necessidade, não “aprendemos”. O que aprendemos tem que “significar” para nós. Alguma coisa [...] é significativa quando ela deixa de ser indiferente. Esquecemos o que aprendemos sem sentido, o que não pode ser usado. Guardar coisa inútil é burrice. “O corpo aprende para viver. É isso que dá sentido ao conhecimento. O que se aprende são ferramentas, possibilidades de poder. O corpo não aprende por aprender. Aprender por aprender é estupidez”. Todo ser vivo aprende na interação com o seu contexto: aprendizagem é relação com o contexto [...] (GADOTTI, 2003, p. 8).

Quanto à indagação sobre o que seria uma célula procarionte (quinta pergunta do questionário), 92% (11 alunos) dos alunos afirmaram que a célula procarionte é aquela que possui a carioteca delimitando o núcleo, e 8% (1 aluno) respondeu que esse tipo de célula não

⁶ A aprendizagem significativa ocorre quando o indivíduo recebe ou descobre uma nova informação, e nesse processo relaciona-a a outras informações relevantes já existentes em sua estrutura cognitiva (JUNGES, 2017).

possui a carioteca ao redor do núcleo, sinalizando que os discentes ainda não se apropriaram dos conceitos em relação à diferença entre uma célula procariótica e uma célula eucariótica. Tal fato pode ser compreendido se considerarmos que os conteúdos de Citologia não são mobilizados com frequência pelos alunos em seu cotidiano. Dessa forma, já se constata certo distanciamento entre alunos e conhecimentos citológicos.

Mesmo após os discentes terem visto o referido assunto com o professor de ciências no início do ano letivo, e vivenciado as duas intervenções que realizamos em sala de aula (aula expositiva dialogada e construção dos modelos didáticos), é relevante destacar que ao processo de aprendizagem não basta a repetição do assunto, ou até mesmo o uso de metodologias ativas, como a construção de modelos didáticos, pois são muitas as dificuldades na apropriação dos conhecimentos no âmbito da Citologia. Conforme Linhares e Taschetto (2011):

Os conteúdos que envolvem o estudo da célula no ensino fundamental tornam-se um tanto abstratos, [...]. Por isso, torna-se muito difícil para o aluno o entendimento, dos diferentes tipos de células e sua importância no organismo, bem como nomear cada organela celular, suas funções e, ainda, que no seu conjunto formam a unidade de tecidos, órgãos, sistemas e organismos (LINHARES; TASCETTO, 2011, p. 3).

Silveira (2013) corrobora com Linhares e Taschetto (2011) ao esclarecer que as dificuldades de aprendizagem são comuns no ambiente escolar, principalmente quando se trata de determinados assuntos. Durante muito tempo as dificuldades no tocante à aprendizagem eram associadas somente a fatores como indisciplina, desinteresse, etc. Com o decorrer do tempo, viu-se que essas dificuldades podem estar relacionadas a outros pontos de caráter social, econômico, afetivo, emocional, e outros, como o fato de o conteúdo em questão não ser algo explícito no cotidiano dos alunos, apresentando ainda uma nomenclatura complexa. Além disso, “[...] determinadas dificuldades de aprendizagem estão além do alcance do trabalho do professor, como é o caso das dificuldades relacionadas com causas genéticas, de origem social e econômica” (SILVEIRA, 2013, p. 20). Para Schnetzler (1992) também é importante frisar que:

[...] o aluno não aprende pela simples internalização de algum significado recebido de fora, isto é, dito pelo professor; mas, sim, por um processo seu, idiossincrático, próprio, de atribuição de significado que resulta da interação de novas idéias com as já existentes na sua estrutura cognitiva [...] (SCHNETZLER, 1992, p. 17).

A sexta pergunta questionava onde as células procariontes estão presentes. Como resposta, 50% (6 alunos) dos discentes mencionaram a presença dessas células em bactérias e cianobactérias, 42% (5 alunos) em seres humanos e 8% (1 aluno) em cianobactérias, revelando que metade dos sujeitos não se apropriou do assunto corretamente. Para Legey *et al.* (2012) essa concepção equivocada pode ser explicada devido a complexidade do assunto, abstração e maturidade cognitiva dos alunos. Ainda neste contexto, França (2015) ressalta que os alunos apresentam dificuldades em entender que a célula é constituinte dos seres vivos, e que estas estão presentes nos tecidos do corpo, nos órgãos, sistemas, organismos e são nelas que ocorrem as atividades vitais.

A sétima pergunta indagava o conceito correto de uma célula eucarionte: 92% (11 alunos) dos alunos afirmaram que a célula eucarionte é aquela que não possui carioteca delimitando o núcleo, e somente 8% (1 aluno) assinalou a alternativa correta, ou seja, que a célula eucarionte possui carioteca ao redor do núcleo. Esse resultado revela que os alunos trocaram os conceitos de eucarionte e procarionte, como vimos também nas respostas à quinta pergunta do questionário.

Com base em resultados anteriores, podemos observar que embora 100% (12 alunos) dos discentes tenham respondido que já estudaram célula, o conceito e diferenciação entre célula procarionte e eucarionte ainda é tarefa difícil para eles.

O conceito sobre célula é, sem dúvida, a abordagem inicial e básica para o ensino em biologia. Trata-se de um conceito escolar a respeito do qual o aluno manifesta certo conhecimento trazido de sua vivência, embora nem sempre consiga fazer correlações entre células e o conjunto de músculos, de ossos, de vísceras, de reflexos e de sensações que compõe seu próprio corpo, tratando-os como conceitos desconexos (FRANÇA, 2015, p. 22).

Em relação à oitava pergunta que indagava exemplos de célula eucarionte, 34% (4 alunos) dos alunos apontaram como exemplo células animais e vegetais, 58% (7 alunos) marcaram a alternativa que informava somente células animais e 8% (1 aluno) a que afirmava células vegetais. A maioria dos alunos reconstruiu, incorretamente, saberes que haviam expressado corretamente em sala de aula, durante a aula expositiva dialogada e construção dos modelos didáticos. A partir dos resultados desta investigação entendemos que “[...] os alunos e as suas dificuldades devem ser objeto de estudo e análise para que seja possível estabelecer metas e objetivos que contribuam para uma adequada construção do conhecimento [...]” (SILVEIRA, 2013, p. 15).

A nona pergunta interpelava sobre as principais partes morfológicas da célula eucariótica. Como resposta, 25% (3 alunos) assinalou serem membrana plasmática,

citoplasma e núcleo; 42% (5 alunos) apontou serem citoplasma, lisossomo e núcleo; ao passo que 33% (4 alunos) afirmou serem membrana plasmática, citoplasma e ribossomos.

Por fim, a última indagação direcionada aos discentes inquiria-os sobre onde podemos encontrar a célula eucarionte vegetal. A maioria dos estudantes respondeu corretamente a essa questão, 92% (11 alunos), ou seja, a célula eucarionte vegetal é encontrada em plantas e em algas. Apenas 8% (1 aluno) assinalou estar presente nas bactérias e nenhum discente apontou serem as células dos animais.

O elevado percentual de acerto de respostas em relação à última questão revela que a quase totalidade dos alunos compreendeu ser a célula vegetal, a célula das plantas, o que traz à tona a importância de, no momento do ensino, o professor enfatizar que as células não se restringem a alguns seres vivos, mas que todos apresentam células, uma vez que, não raro, associam seres vivos a animais e ao ser humano.

Krasilchik (1996, p. 79) considera que para o aluno “relacionar a representação simbólica esquemática à realidade, requer tempo e treinamento. [...] À medida que vão se familiarizando nas aulas com os símbolos adotados, passam a usar a mesma convenção apresentada nos livros e nas aulas”. Ao longo desse processo há a possibilidade de os discentes aprenderem de forma significativa, como também adquirirem nova postura em sala de aula. E arremata a autora: “em face da nova postura, o aluno deixa de ser uma caixa preta, cujos processos cognitivos são ignorados, para ser um indivíduo que deve ser analisado, e sua forma de pensar descrita e observada” (KRASILCHIK, 1998, p. 59). Nesse sentido, a abertura à possibilidade de produzir novos conhecimentos precisa ser uma perspectiva alimentada, pois “aprender Ciências ou conceitos de qualquer outra disciplina é colher informações e, dependendo da natureza destas, aprender pode ser também se transformar” (SELBACH, 2010, p. 47).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do objetivo desta pesquisa, que foi o de potencializar o processo de ensino e aprendizagem de Citologia, por meio da construção de modelos didáticos das células procariótica e eucariótica (animal e vegetal), por alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II, de uma escola pública do Município de Quixelô - CE, consideramos que: o ensino de Citologia revela-se complexo, exigindo o uso de distintas estratégias pedagógicas para que o conteúdo seja mediado de forma significativa junto ao aluno. Todavia, somente a diversificação de metodologias de ensino não muda o cenário atual de ensino e de

aprendizagem, pois muitos outros problemas alastram-se no ambiente escolar, como a falta de estrutura, equipamentos, alunos com sérias dificuldades de aprendizagem, dentre outros aspectos. Muitas escolas ainda são desprovidas de laboratórios e demais elementos necessários para a realização de aulas que exigem materiais que vão além do quadro e pincel/giz.

Sobre essa situação, Martins e Cavalcante (2019), embora reconheçam a possibilidade de inovar as aulas de Biologia, mesmo diante de precariedades que costumam marcar os espaços dos laboratórios escolares, ora com a falta de manutenção dos equipamentos, ora com a falta de materiais de consumo, observam que “a produção de materiais ou práticas alternativas requer um esforço de dedicação e pesquisa, ações difíceis de se tornarem uma cultura na prática docente, haja vista as condições objetivas de trabalho do professor” (p. 6).

Durante a aula de elaboração dos modelos, ainda que os alunos tenham se comportado de maneira mais ativa, percebemos que o conteúdo de Citologia permanece como algo complexo, de difícil apropriação pelos estudantes. Diante disso, cabe ao professor um exercício contínuo de reflexão sobre como mediar os conteúdos, não desistindo de dinamizar suas aulas sempre que os resultados não forem satisfatórios, pois muitos alunos ainda não estão habituados a vivenciarem aulas em que sejam os sujeitos protagonistas em seu processo formativo.

Por isso, romper com a pedagogia da passividade e inovar a relação professor-aluno e as práticas de ensino não é uma tarefa linear, tampouco simplista e imediata, mas uma atividade que requer estudo e conhecimento da realidade, reflexão e proposição sobre novas formas de pensar e realizar o ensino de Biologia, em particular o de Citologia. Todavia, entendemos que as metodologias cumprem uma função específica nesse processo e que necessita estar articulada a outros aspectos igualmente importantes à formação dos estudantes, como o atendimento às condições de ensino e aprendizagem no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

ALBERTS, B. **Biologia molecular da célula**. - 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.

ANASTASIOU, L. das G. C. **Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem**. - 3. ed. 2ª tiragem. Joinville, SC: UNIVILLE, 2004.

BRASIL. **Resolução N° 510/2016 Ética na pesquisa na área de Ciências Humanas e Sociais: conquista dos pesquisadores**. Brasília – DF, 27 de maio 2017. Disponível em: http://www.gppege.org.br/home/secao.asp?id_secao=341. Acesso em: 07 set. 2019.

FRANÇA, J. A. A. **Ensino-Aprendizagem do Conceito de “Célula Viva”**: proposta de estratégia para o ensino fundamental. Dissertação de Mestrado profissional em Ensino de Ciências – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Instituto de Biologia/Física/Química, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

GADOTTI, M. **Boniteza de um Sonho**: Ensinar-e-aprender com sentido. São Paulo: GRUBHAS, 2003.

JUNGES, K. dos S. **Formação Docente**: tendências, saberes e práticas. / Kellen dos Santos Junges; Eliane Paganini da Silva; Valéria Aparecida Schena. Curitiba: CRV, 2017.

JUNGES, S. S. As teorias de aprendizagem e seu espaço na sala de aula e na prática docente. In: JUNGES, K. dos S. **Formação Docente**: tendências, saberes e práticas. / Kellen dos Santos Junges; Eliane Paganini da Silva; Valéria Aparecida Schena. Curitiba: CRV, 2017. cap. 7, p. 127-147.

KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino em Biologia**. 3. ed. São Paulo: Harbra, 1996.

KRASILCHIK, M. Ensino de ciências e a formação do cidadão. **Em aberto**, v. 7, n. 40, p. 55-60, 1988. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=krasilchik&btnG=&oq=krasilc. Acesso em: 02 ago. 2020.

LEGEY, A. P.; CHAVES, R.; MÓL, A. C. de A.; SPIEGEL, C. N.; BARBOSA, J. V.; COUTINHO, C. M. L. M. Avaliação de saberes sobre célula apresentados por alunos ingressantes em cursos superiores da área biomédica. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v.11, n.1, p.203-224, 2012. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/15728>. Acesso em: 07 nov. 2019.

LIBÂNEO, L. C. **Organização e gestão da escola**. Goiânia: alternativa, 2001.

LINHARES, I.; TASCETTO, O. M. A citologia no ensino fundamental. **SEED**, v. 1, s/n, p. 1-25, 2011. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1899-8.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2020.

LOPES, A. O. Aula Expositiva: superando o tradicional. In: VEIGA, I. P. A. **Técnicas de ensino**: por que não? Campinas, SP: Papirus Editora, 1991. cap. 2, p. 35-48.

MARTINS, M. M. M. de C.; CAVALCANTE, M. M. D. Os Saberes que os Licenciandos Mobilizam Para a Elaboração de Metodologias de Ensino de Biologia: uma experiência formativa no âmbito do PIBID. In: Congresso Ibero-Americano de Docência Universitária: “o envolvimento estudantil”, 10., 2019, Porto Alegre, RS. **Anais...Porto Alegre, RS: EDIPUCRS**, 2019.

MICHELATO, S. Repensando as Diferentes Metodologias no Processo Ensino Aprendizagem. **Cadernos PDE**, v. 1, s/n, p. 1-14, 2013. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uenp_geo_artigo_susyane_michelato.pdf. Acesso em: 08 nov. 2019.

MORAIS, G. H. de; MARQUES, R. C. P. A Importância do Uso de Modelos Didáticos no Ensino de Citologia. In: Congresso Nacional de Educação, 4., 2017, João Pessoa, PB. **Anais...João Pessoa, PB: Editora Realize**, 2017.

NASCIMENTO, J. V. **Citologia no ensino fundamental**: dificuldades e possibilidades na produção de saberes docentes. Dissertação de Mestrado em Ensino na Educação Básica –

Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Centro Universitário Norte do Espírito Santo, Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2016.

NICOLA, J. A.; PANIZ, C. M. A importância da utilização de diferentes recursos didáticos no ensino de biologia. **Infor, Inov. Form., Rev. NEaD-Unesp**, São Paulo, v. 2, n. 1, p.355-381, 2016. Disponível em: <https://ojs.ead.unesp.br/index.php/nead/issue/view/2>. Acesso em: 07 nov. 2019.

ORLANDO, T. C.; LIMA, A. R.; SILVA, A. M. da.; FUZISSAKI, C. N.; RAMOS, C. L.; MACHADO, D.; FERNANDES, F. F.; LORENZI, J. C. C.; LIMA, M. A. de.; GARDIM, S.; BARBOSA, V. C.; TRÉZ, T. de. A. e. Planejamento, montagem e aplicação de modelos didáticos para abordagem de Biologia Celular e Molecular no Ensino Médio por graduandos de Ciências Biológicas. **Revista de Ensino de Bioquímica e Biologia Molecular**, v. 7, n. 1, p. 1-17, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/2pE6ziP>. Acesso em: 06 nov. 2019.

POZO, J. I.; CRESPO, M. A. G. **A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico / tradução Naila Freitas**. - 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PRODANOV, C. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas**. - 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SCHNETZLER, R. P. Construção do conhecimento e ensino de ciências. **Em aberto: Tendências na Educação do Brasil**, ano XI, n. 55, p.17-21, 1992.

SELBACH, S. **Ciências e didática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SILVEIRA, M. L. da. **Dificuldades de aprendizagem e concepções alternativas em biologia: a visão de professores em formação sobre o conteúdo de citologia**. Dissertação de Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática, Centro de Ciências Exatas e da Terra, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

CONSTRUINDO TEIAS: A FORMAÇÃO PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS A PARTIR DA PARCERIA ENTRE ESTUDANTES DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA E EM BIOLOGIA

Mariane Paludette Dorneles¹

RESUMO

É preciso estimular a reinvenção da práxis docente e da escola, através do diálogo coletivo. E esse trabalho não pode ser realizado apenas dentro das escolas, é o período de formação dos futuros professores que precisa oferecer momentos em que os alunos se experimentem e reflitam sobre sua docência. Pensando na responsabilidade que os professores formadores possuem em oportunizar momentos de socialização de experiências e saberes é que surgiu o Projeto “Construindo Teias”. Nestes pressupostos, o presente trabalho busca apresentar a construção dos vínculos de colaboração entre os acadêmicos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Ciências Biológicas. Capacitando os acadêmicos de Biologia para o trabalho com crianças da Educação Infantil e os Pedagogos para a prática em Ciências Naturais, o desenvolvimento do projeto foi idealizado e desenvolvido. Foram realizadas quatro edições entre 2016 e 2019, explorando espaços dentro da instituição como laboratórios e salas de aula, mas também superando essas barreiras e chegando aos espaços públicos da cidade como o Jardim Botânico. Através de orientação e reflexão, momentos de troca e colaboração foram tecidas as etapas propostas com os acadêmicos. Da realização do projeto destaca-se confiança, autonomia, experiências práticas, resolução de problemas, reinvenção das metodologias e do papel das disciplinas escolares.

Palavras-chave: Colegialidade docente, Práxis docente, Formação de professores.

INTRODUÇÃO

O processo de formação dos professores pode ser solitário em alguns momentos, por outro lado, construir possibilidades de trocas de saberes que se estabelecem entre os futuros professores e seus colegas de profissão, pode ser uma iniciativa para incentivar outros modos de estabelecer relações entre o que e como se ensina. Destaca-se que é preciso criar oportunidades aos estudantes dos cursos de licenciatura para novas experiências de aprendizagem e, ao mesmo tempo, de ensino (RODRIGUES; LIMA-RODRIGUES, 2011).

Nóvoa (2009) sugere que para formar profissionais engajados à docência que faça sentido para os envolvidos, é necessário que durante o processo de formação sejam

¹ Doutora em Botânica pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) - RS, marianepd@hotmail.com

desenvolvidas propostas que envolvam o conhecimento, a cultura profissional, o trabalho coletivo e o compromisso social. O trabalho coletivo oferece oportunidades para que os professores possam refletir e desenvolver propostas de forma colaborativa, desenvolvendo confiança em si, pois estes se sentem capazes de encontrar outros caminhos para resolver os problemas que podem surgir durante os percursos da docência (RODRIGUES; LIMA-RODRIGUES, 2011).

Inserido nestes pressupostos, o presente trabalho busca apresentar as possibilidades e potencialidades ao construir vínculos de colaboração entre futuros professores dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Ciências Biológicas. Capacitando os acadêmicos² de Biologia para o trabalho com crianças da Educação Infantil e os Pedagogos para a prática em Ciências Naturais. ³Foi realizado durante a atuação docente nos cursos de Ciências Biológicas e Pedagogia, no Centro Universitário Ritter dos Reis, em Porto Alegre (RS).

Ciências Naturais no curso de Ciências Biológicas e Pedagogia: diferentes licenciaturas que estabelecem relações entre os conhecimentos escolares

Com o intuito de estabelecer relações entre os conhecimentos propostos ao longo de diferentes cursos de formação de professores, neste caso, as Licenciaturas de Ciências Biológicas e de Pedagogia, buscou-se criar possibilidades em que as abordagens sobre as ciências naturais pudessem estabelecer diálogos e parcerias entre estudantes de ambos os cursos.

Conhecer os documentos normativos que regem a Educação Básica são condições fundamentais ao se buscar refletir sobre o ensino de Ciências Naturais, ou outra área. Assim, os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs), O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil e demais etapas escolares (DCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) são documentos essenciais para entender as dinâmicas e propostas de ensino que constituem as diferentes etapas de ensino.

A pouca carga horária para o ensino de Ciências Naturais e o grande número de assuntos acaba comprometendo a compreensão dos futuros professores e reduzindo a possibilidade de que esses assuntos sejam abordados nos cursos de formação. Além disso, as turmas são

² 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).

³ A atuação docente na instituição encerrou-se em 2019.

constituídas por uma grande parte de alunos que fizeram o curso de magistério de forma integrada ao Ensino Médio. Muitos destes, não tiveram a disciplina de Biologia em seu currículo ou tiveram contanto com propostas fragmentadas e pautadas na mera transmissão de informações descontextualizadas.

Se o contato desses estudantes foi com propostas que não sustentaram de fato a sua formação, ao se depararem com possibilidades de abordagem de temáticas envolvendo as Ciências Naturais junto às turmas de Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental, percebe-se que há resistências e quando são realizadas, tendem a trabalhar com temas de forma superficial e muitas vezes romantizada.

Mas o que pode modificar essa situação? A parceria entre biólogos e pedagogos pode ser uma das respostas

A formação do professor torna-se o elemento principal do processo de mudança já que suas concepções sobre Ciência são traduzidas em suas aulas (OVIGLI; BERTUCCI, 2009). Sendo assim é necessário buscar alternativas dentro desse momento de formação.

Destaco que foi à docência em cursos de licenciatura que possibilitaram a reflexão sobre essas questões. Através da vivência de ministrar a disciplina de Ciências Naturais no curso de Pedagogia, percebeu-se que muitas das competências que são necessárias para colocar em prática as discussões.

A transformação realizada na forma de pensar à docência, não ficou apenas no curso de Pedagogia. Surgiu a necessidade de uma reestruturação na forma de pensar a ciência e a necessidade de levar isso para as turmas de Licenciatura em Ciências Biológicas e Pedagogia. Foi preciso durante as aulas mostrar aos alunos que os assuntos que estavam sendo abordados em sala também podem ser pensados para as crianças. E que pensar para crianças é diferente do pensar para os adolescentes.

A utilização de metodologias mais dinâmicas nas aulas, a necessidade de contextualização do tema e de trabalhar a questão da cegueira botânica, que é a dificuldade em visualizar as plantas e relacioná-las com a sua importância para o meio em que vivemos, foram os grandes impulsionadores desse projeto (WANDERSEE; SHUSSLER, 2001; SALATINO; BUCKERIDGE, 2016).

Levando em consideração que os momentos de formação podem ser uma oportunidade de socialização de experiências e saberes, em que os acadêmicos aprofundem as reflexões sobre suas ações é que surgiu o Projeto “Construindo Teias”.

METODOLOGIA: SITUANDO A PROPOSTA E O SEU DESENVOLVIMENTO

O projeto foi desenvolvido entre 2016 e 2019, com as turmas de licenciatura dos cursos de Biologia e de Pedagogia do Centro Universitário Ritter dos Reis, Porto Alegre (RS). Destaca-se que a atuação da professora ocorreu nos dois cursos de maneira concomitante.

A metodologia das edições funcionava sempre com a mesma dinâmica. No curso de Biologia as disciplinas em que o projeto ocorreu foram Botânica e Ecologia, no curso de Pedagogia era a disciplina de Ciências Naturais para Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Ambas turmas recebiam um cronograma onde as atividades eram previstas, assim como a data do encontro coletivo.

Nas turmas de Biologia, os alunos podiam escolher entre qualquer conteúdo do semestre que estivesse presente na ementa. Mas a elaboração das oficinas era feita para a Educação Infantil ou para os anos iniciais. O primeiro encontro ocorria em aula, no meio do primeiro trimestre de aula. Nesse primeiro momento, os grupos e os temas eram organizados e o professor formador apresentava a proposta e explicava as etapas de trabalho. Ao final do primeiro trimestre, mais um momento de orientação era realizado, onde os acadêmicos eram questionados sobre quais eram as suas ideias para abordar o tema e quais seriam os materiais utilizados durante as atividades práticas. No último mês de aula, as oficinas eram apresentadas em momentos de aula para os colegas, depois, mais um momento de orientação e reflexão era feito para acertar os últimos detalhes.

Nas turmas de Pedagogia, as temáticas relacionadas com Ciências eram trabalhadas durante todo o semestre. As oficinas tinham como função finalizar o trabalho, e os acadêmicos de Pedagogia eram responsáveis pela avaliação das atividades. Ficavam encarregados de investigar se os objetivos e as atividades eram realmente funcionais dentro das faixas etárias escolhidas.

A apresentação das oficinas ocorria num momento que ambas as turmas pudessem participar ativamente do evento. Os acadêmicos podiam convidar crianças dentro da faixa etária proposta para as oficinas para o evento. No dia do evento os visitantes eram divididos em grupos e tinham que passar por todas as oficinas. A maioria dos feedbacks ocorria no dia das apresentações.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram realizados ao todo 4 edições (Fig.1) do Evento “Construindo Teias” entre os dois cursos entre os anos de 2016 e 2019. Duas realizadas no laboratório de estrutura e função vegetal da instituição, uma na sala de aula para onde foram levados os equipamentos necessários para cada oficina e uma no Jardim Botânico de Porto Alegre, RS. Em todas as edições a maioria dos alunos participou ativamente, demonstrando interesse e valorizando a experiência.

O primeiro foi realizado no laboratório de microbiologia da Unirriter, campus Fapa. Os alunos do curso de Ciências Biológicas montaram durante a disciplina de Estrutura e Função Vegetal oficinas com práticas possíveis de serem realizadas por crianças da educação infantil. O tema desse encontro foi a Botânica. Foram ofertadas quatro oficinas, todas práticas sobre reprodução de plantas, transporte de solutos e células vegetais.

O segundo encontro os acadêmicos de Ciências Biológicas escolheram temas de seu interesse dentro da temática de Ecologia. Plantas carnívoras, aracnídeos e bactérias e fungos foram os temas selecionados. Os temas foram apresentados para os acadêmicos de Pedagogia, através de uma conversa e de práticas. Depois foi elaborado em conjunto um plano de aula para ser utilizado nas séries iniciais do ensino fundamental.

O terceiro encontro os acadêmicos de Biologia construíram oficinas para serem ministradas no Jardim Botânico para a Educação Infantil. Foram apresentados temas trabalhados na disciplina de Estrutura e Função para os futuros pedagogos. Foi um momento de troca intensa e aprendizado. As oficinas apresentadas foram sobre morfologia de flor e folha, gincanas sobre a classificação dos vegetais, os alunos também elaboraram materiais didáticos para explicar a germinação e a reprodução das angiospermas. O objetivo foi explorar o local para que depois os pedagogos pudessem trazer seus alunos e realizar atividades que valorizassem a Botânica.

O quarto e último encontro realizado foi feito no laboratório de morfologia de Botânica. Foram apresentados trabalhos sobre a morfologia dos frutos, uma gincana sobre classificação das plantas terrestres, outra sobre morfologia das folhas, polinização, teatro sobre a importância dos polinizadores, germinação e fotossíntese.

Figura - 1.A-F. Fotos feitas durante as edições do projeto. A. Crianças participando das atividades propostas em laboratório. B. Acadêmicos de biologia explicando suas pesquisas e mostrando a atividade construída para os acadêmicos de Pedagogia. C. Equipamentos com os materiais dos experimentos. D. Nesta edição as atividades foram realizadas no Jardim Botânico de Porto Alegre, Rs. E. Aranha de estimação de um dos acadêmicos de Biologia. F. As crianças sempre presentes.



Fonte: Dorneles, 2017, 2018 e 2019.

Para fugir do óbvio é preciso experimentar

Afirma-se que o maior legado deixado pelo projeto aos futuros professores foi a metodologia inusitada, que incentivou que ambos os cursos saíssem de sua zona de conforto. O momento de formação é o momento em que experimentamos e construímos nossa personalidade profissional. Não podemos esperar um trabalho conjunto nas escolas, se em nenhum momento da formação acadêmica incentivamos a parceria e o diálogo entre as diferentes áreas (NÓVOA, 2019 a).

Buscando abandonar a mera transmissão de conteúdos e informações descontextualizadas constatou-se que os acadêmicos tiveram oportunidade de atual numa perspectiva que cria sentido as aprendizagens, estimulando a reelaboração e transformação em saberes com sentido, a partir dos conteúdos propostas durante o semestre letivo. Percebeu-se o trabalho para fortalecer sua base teórica, e estimulando a reinvenção da práxis docente e da escola, através do diálogo coletivo (PIMENTA, 2019).

Em um dos relatos é possível identificar o quanto eles se sentiram desafiados e entenderam que a proposta do projeto era incentivar essa reinvenção:

A partir destas experiências vivenciadas em laboratório de Estrutura e função Vegetal e aprendizados no “Construindo Teias” foi possível fechar o semestre com um crescimento não só em conhecimentos, mas também em oportunidades de mostrarmos aquilo que estudamos e aprendemos. Nas aulas práticas no laboratório, foram aprendidas as diversas estruturas, morfologias, técnica de cortes e habilidades com o microscópio. No “Construindo Teias” **foi dado a nós um desafio e uma oportunidade para sairmos do comum e pensarmos fora da ‘caixa’** nos proporcionando novas vivências no meio acadêmico. (PINTO, 2019, p. 39, grifos nossos)

É durante a formação que temos a oportunidade de estimular o senso crítico e que os acadêmicos proponham projetos inovadores, que desafiem seus futuros alunos a explorar sua realidade (KRASILCHIK, 2008). Mas para isso é preciso que eles sejam desafiados, que participem de metodologias que os estimulem a pensar de uma forma diferente do que a tradicional que se apresenta a anos em sua caminhada como estudante.

As etapas de orientação são essenciais para essa desconstrução e reinvenção. Já que nesses momentos os acadêmicos ou propõem ideias que já viram seus professores da educação básica colocar em prática, ou não encontram nenhum caminho. Não é um problema repetir práticas de sucesso que foram vivenciadas em sua trajetória na educação básica, a questão é que práticas desse tipo são raras ainda. A maioria quase não teve contato com aulas práticas, e quando teve são práticas muito repetidas e as vezes sem sentido para a aprendizagem dos alunos, por apenas fazer um passo a passo que não problematiza ou incentiva a reflexão.

Assim a orientação procura fazer essa reflexão com os acadêmicos, estimulando que problematizem os assuntos, pesquisem conteúdos pouco explorados e com muito potencial. Em nossa realidade de ensino noturno, onde a maioria dos alunos trabalha precisamos que a orientação ocorra em aula, com datas já previstas em cronograma, para que os acadêmicos consigam se organizar e participar ativamente das etapas de elaboração. O desenvolvimento de atitudes científicas pelos acadêmicos ocorre a partir de uma orientação adequada e consciente (OVIGLI; BERTUCCI, 2009). Mesmo trabalhosa a metodologia para o professor formador e para os alunos tem um efeito positivo, que pode ser identificado no próprio depoimento deles:

Após todo o processo de elaboração do trabalho, mostrou-se gratificante o resultado obtido. A tática utilizada surgiu efeito.

Foi importante a **presença de crianças** dentro dos grupos para ver a efetividade da técnica de ensino exposta, além da **aprovação dos alunos da pedagogia sobre a maneira com que foi ensinado o conteúdo**. (Alves, 2019, pag. 75, grifos nossos)

A proposta da atividade de apresentação Construindo Teias possibilitou ao grupo uma experiência única de aprendizagem e troca de conhecimentos entre as turmas de pedagogia e ciências biológicas, além de familiares e demais convidados, onde apresentamos pesquisas e atividades que compõem o trabalho para avaliação e interação de diferentes públicos, incluindo o foco do público infantil, onde concluímos se o trabalho foi ou não atrativo e se pode ser utilizado para o ensino da fotossíntese com turmas de primeiros anos. As interações do público infantil foram satisfatórias e despertaram curiosidade, principalmente no experimento de respiração vegetal onde o foco do público infantil foi maior. (Ramos, 2019, pag. 32)

Colaboração e cooperação entre Licenciandos

A experiência nas escolas evidencia a importância do diálogo, e o quanto ele pode ser propulsor de momentos de interação e aprendizagem. O diálogo é importante nos espaços escolares para a aprendizagem seja a preocupação central do grupo de professores. Por isso, incentivamos em nosso projeto a construção dessa teia entre os futuros professores. Nóvoa (2019 a) nos fala sobre a importância de realizarmos um trabalho conjunto:

Vivemos um tempo de metamorfose da escola, de mudança de forma da escola. Não sabemos ainda como será o futuro, mas já sabemos que o atual modelo escolar não resistirá muito tempo. Uma das principais mudanças, como se percebe em muitas experiências em curso, é a passagem de um professor individual, que trabalha sozinho com a “sua” turma de alunos, para um trabalho conjunto entre professores, no quadro de uma diversidade de formas de organização pedagógica. (NÓVOA, 2019 a, p. 205)

Na maioria dos cursos de formação os alunos que não trabalham com educação e especializam-se em assuntos mais específicos durante sua formação não encontram colegas de outras áreas da licenciatura durante sua trajetória de formação. Suas discussões foram realizadas com colegas da mesma área, com vocabulário muito parecido criando um nicho seguro para a exposição de opiniões. Mas quando esse professor se forma e chega na escola encontra colegas de muitas áreas, com graus de experiência diferentes, realidades distintas e muitos outros pontos contrastantes.

Os reflexos dessa falta de vivência são muito negativos para as escolas, não são raras as formações de grupos exclusivos, o isolamento de alguns colegas, descaso por algumas áreas, resultando em um trabalho desconectado que não permite ao aluno continuidade ou experiências inovadoras. Mesmo com toda a disparidade social, física e intelectual encontrada dentro de um grupo de professores, sabemos que todos têm a mesma necessidade de serem aceitos em suas diferentes formas de aprender e de se expressar (MANTOAN, 2003).

É na convivência com as ‘antigas gerações’ de professores que os novos ingressantes vêm reinventando a profissionalidade docente, encontrando novas maneiras de ser e de estar na profissão, de se identificar como profissionais da educação. Nesse percurso alguns professores sentem-se inseguros e perdidos, envolvidos por uma sensação de incapacidade diante dos problemas e das tensões vividas no cotidiano escolar... (PIMENTA, 2019, p. 36)

Quando estimulamos esse diálogo durante a trajetória de formação, através de orientação e reflexão abrimos precedentes para mudar essa realidade. A maioria dos acadêmicos que participaram dos eventos e realizavam todas as etapas para a montagem das oficinas, saem desses semestres com uma visão diferente das possibilidades de trabalho dentro da escola.

No contexto dos dois cursos que participaram da atividade, dentro das escolas são profissionais que normalmente ficam distantes durante os planejamentos e reuniões, por atuarem em níveis diferentes. No Projeto Construindo Teias eles tiveram a oportunidade de experimentar a parceria e perceber o quanto uma escola onde ela ocorre pode permitir que projetos inovadores sejam colocados em prática.

Podemos identificar na escrita de um dos acadêmicos a valorização do colega da outra área e da reflexão sobre a sua colaboração para com ele:

Além disso, os trabalhos exercidos em referência a Licenciatura, conseguimos captar de certa forma, a maneira que se das aulas práticas, independente da faixa etária de alunos. **Quando atividades exercidas de conhecimento**

apresentadas a turmas de pedagogia, as quais conhecem métodos para ensino em colégio, foi concretizado que a utilização de aula em Biologia, mais especificamente em Botânica, deve ser apresentada em aula com atividades dinâmicas para alunos de series iniciais compreender aspectos morfológicos, ecológicos, reprodução e diferenciação de espécies vegetais. (BRANDÃO, 2019, p.36)

E com o projeto contribuindo teia, **a gente foi avaliado pelas pedagogas, e isso foi essencial para mim, para ver onde eu posso melhorar, pra virar uma boa profissional** (professora de biologia), como lidar com crianças, como construir atividades que as crianças possam gostar, e que façam elas aprenderem mais sobre botânica. (SOARES, 2019, p.29, grifos nossos)

O trabalho conjunto entre Biólogos e Pedagogos que promove a alfabetização científica

Com base nas realidades diversas que os alunos encontram durante sua formação na Educação Básica, nem todos chegam alfabetizados ou letrados cientificamente ao ensino superior. Tendo essa pretensão, foi idealizado e desenvolvido o Projeto Construindo Teias. A alfabetização científica visa incorporar a formação do aluno noções de responsabilidade social necessárias ao pensamento crítico em relação aos problemas pessoais, sociais, políticos e econômicos (HURD, 1985). Quando somos analfabetos científicos não conseguimos ler o mundo em sua realidade e entender o impacto das nossas escolhas. A crise ambiental que estamos vivendo comprova que as ações realizadas dentro das escolas não têm refletido para a mudança desse panorama.

Buscando inspirações para realizar mudanças através do projeto pretendeu-se que os futuros Pedagogos tivessem oportunidades para a alfabetização científica e com esta, auxiliassem as crianças a entender o mundo que as cerca. Para isso, além de simplesmente apresentar conceitos e definições, o docente tem oportunidades para desenvolver atitudes e valores. (OVIGLI; BERTUCCI, 2009). Para que essa reflexão ocorra é preciso que além de uma forte base teórica, que se tenha confiança de buscar auxílio com os futuros colegas Biólogos dentro da escola, continuando a parceria.

Para isso é preciso que os futuros professores experimentem aulas práticas, saídas a campo além da teoria. Momentos que permitem a reflexão do que foi conceituado, a experimentação e também a alegria. Espaços abertos são ótimos laboratórios para observação, instigar a curiosidade e ajudar na problematização. Mas para aproveitar bem esses espaços precisamos estar confortáveis e para isso precisamos conhecê-los. Para os alunos da Biologia

são espaços comuns, mas é raro o aluno da Pedagogia ter oportunidade de explorar essas possibilidades.

Os acadêmicos também identificaram a importância do trabalho que realizaram:

E o projeto construindo teias nos permitiu explicar que a polinização é essencial para a manutenção da biodiversidade na Terra, portanto, esse recurso facilitará o entendimento de adaptações evolutivas. Proporcionando às pessoas ter um conhecimento que o leve a ter uma consciência ambiental mais consistente, percebendo assim a importância da preservação de cada espécie para o equilíbrio ambiental (Vieira, 2019, p.9)

A edição do evento no Jardim Botânico foi pensada para que os futuros professores possam olhar de uma forma diferente para esse espaço público. Não apenas levar os alunos para passear e comer lanche. Ou esperar por um monitor que os oriente. As oficinas tinham como objetivo dar autonomia para que eles pudessem aproveitar os passeios e explorar a diversidade de plantas do local. As oficinas despertaram o olhar desses futuros professores para imensa diversidade que existe entre as plantas, fazendo com que percebessem os cheiros, as texturas, as cores e a beleza que a natureza nos oferta. É preciso sensibilizar os futuros professores para que eles coloquem em seus planejamentos atividades como estas.

Assim a alfabetização científica estará presente no início do processo da escolarização, mesmo antes do processo de alfabetização, estaria presente durante o desenvolvimento da leitura e da escrita atribuindo sentido e significado ao que está sendo trabalhado em sala. (LORENZETTI; DELIZOICOV, 2001). E quando os professores tivessem dúvidas ou buscassem conteúdos para trabalhar em sala, podem buscar a orientação e o auxílio dos colegas Biólogos.

Acreditamos que as atividades compartilhadas devem expandir para um número maior de Licenciaturas. Elas devem fazer parte do currículo e estar entre as necessidades para a formação do docente. O trabalho que foi desenvolvido foi inovador e promissor, além de trazer resultados muito positivos à todos envolvidos. Existem muitas frentes nas quais temos que trabalhar para modificar o que é preciso dentro da educação. Mas com certeza a formação de professores é uma meta prioritária para modificar a atual situação.

Estimular dentro do Ensino Superior o sentimento de comunidade e não cooperativismo é o primeiro passo para mudarmos o que precisamos dentro da nossa sociedade.

O futuro do ensino superior passa pelo enriquecimento em comum do pensamento e do trabalho na educação e na ciência. Na educação, através de

uma pedagogia que se abre ao exterior, que se liga, capilarmente, ao mundo do trabalho e da cultura. Na ciência, através do reforço da ciência aberta, ao serviço do público, e da cultura científica, elementos centrais da democracia e da liberdade. As universidades são lugares da participação, de um sentido de comunidade que não se confunde nem com fechamento nem com corporativismo. É um comum que vem da diferença e da abertura, de um trabalho em comum dentro e fora das instituições. (NÓVOA, 2019 (b), p. 64)

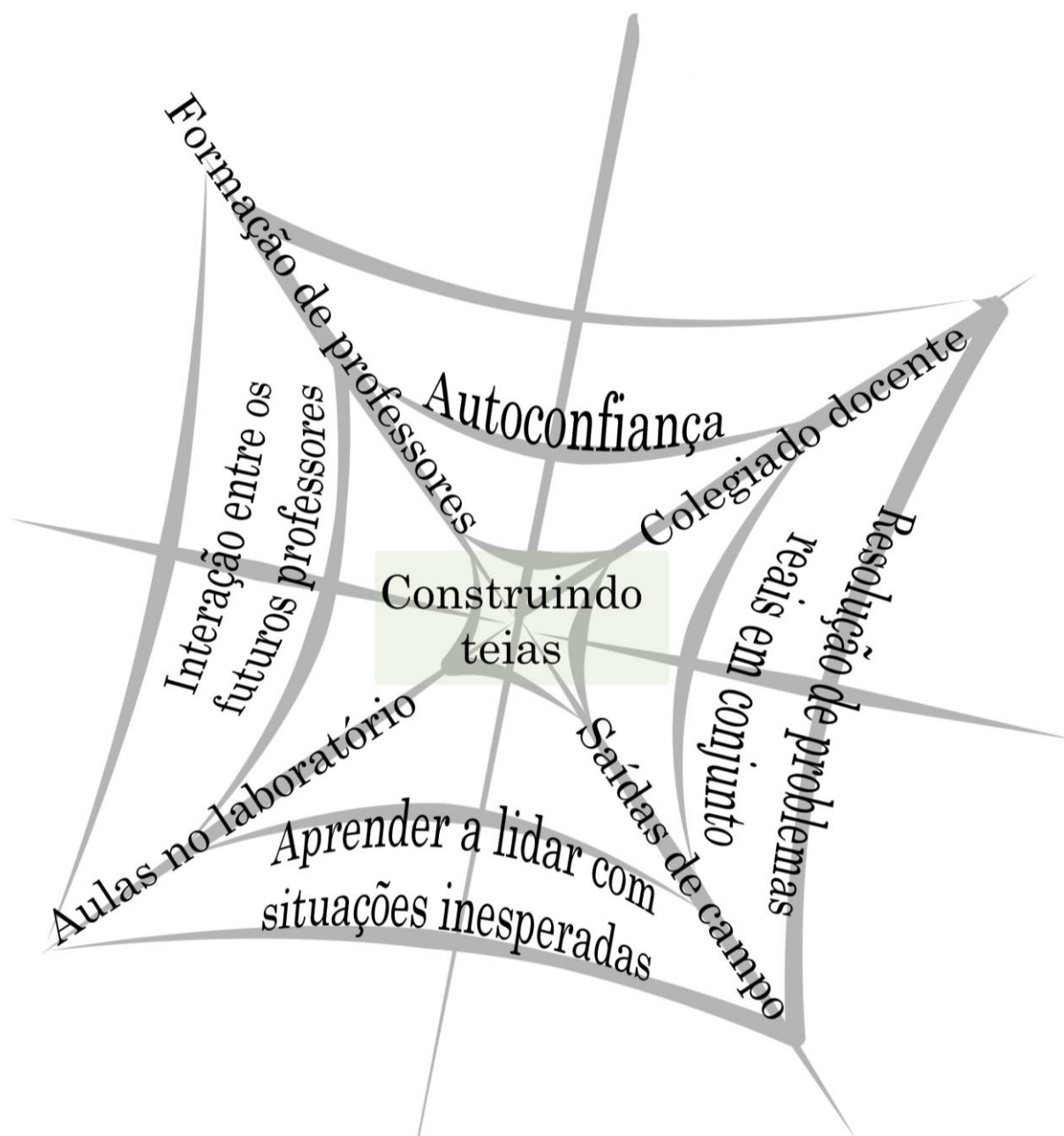
CONSIDERAÇÕES FINAIS: CONSTRUÍDO A TEIA DURANTE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

A escolha do nome do projeto não foi por acaso, a teia é a estrutura central da vida das aranhas que precisam dela para se alimentar. Por isso, ela deve estar intacta e para isso é reconstruída todos os dias. Pensou-se que, como as aranhas precisa-se reconstruir nossas metodologias, repensar nossas práticas e estimular o diálogo entre os cursos de Licenciatura para fortalecer as trocas, as reflexões e momentos de aprendizagem. Como elas, vislumbramos o projeto e depois trabalhamos com as adversidades e possibilidades que o caminho nos oferece.

Para construir uma teia, a aranha precisa emitir uma linha entre um ponto fixo que atravessa um espaço aberto até outro ponto fixo. Como professores dos acadêmicos criamos a linha guia entre os cursos de Pedagogia e Biologia. Mas para continuar a construção da nossa linha precisamos reforçar através das atividades e da orientação o vínculo para que nossos alunos, futuros professores, vivenciassem a importância do trabalho colaborativo entre os professores. Como as aranhas, trabalhamos primeiro nas linhas radiais durante o semestre com os alunos em sala de aula. Determinamos metas importantes para o nosso trabalho como professoras formadoras (Fig. 2). E quando o evento ocorria, nosso momento de partilha, finalizávamos nossa teia com as linhas circulares, onde os alunos adquiriam confiança, autonomia, lidavam com situações inusitadas, realizavam o diálogo (Fig. 2).

As construções singulares de cada sujeito, nossas possibilidades dentro do local onde trabalhávamos, as adversidades que muitas vezes nos aparecem na educação, nos pedem a determinação da aranha, que reconstrói todos os dias sua teia. Repensando no que precisa ser feito e buscando a excelência dentro do que a realidade do presente nos oferta (Fig. 2).

Figura - 2 Principais resultados alcançados com as edições do projeto



Fonte: Elaborada pelo autor.

REFERÊNCIAS

ALVES, Amanda Mileski. **Relatório de aulas práticas: Estrutura e Função Vegetal**. Curso de Ciências Biológicas, Centro Universitário Ritter dos Reis (Uniritter), Porto Alegre, 2019.

BRANDÃO, Magno. **Relatório de aulas práticas: Estrutura e Função Vegetal**. Curso de Ciências Biológicas, Centro Universitário Ritter dos Reis (Uniritter), Porto Alegre, 2019.

BRASIL. BNCC. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília. MEC/SEF, 1998. v.3. p.163-204. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf> >. Acesso em 22 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação.** Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 542 p., 2013. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>> Acesso em 22 ago. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1997. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro04.pdf>> Acesso em 22 ago. 2020.

HURD, P. D. A rationale for a science, technology, and society theme in science education. **Science technology society**, p. 94-101, 1985.

KRASILCHIK, Myriam. Caminhos do ensino de ciências no Brasil. **Em Aberto**, v. 11, n. 55, 2008.

LORENZETTI, Leonir; DELIZOICOV, Demétrio. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, v. 3, n. 1, p. 45-61, 2001.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. **Educação**, v. 49, p. 127-135, 2003.

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 (a).

NÓVOA, António. O futuro da universidade: o maior risco é não arriscar. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 14, n. 29, p. 54-70, 2019 (b).

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**, v. 350, p. 203-218, 2009.

OVIGLI, Daniel Fernando B.; BERTUCCI, Monike Cristina S. A formação para o ensino de ciências naturais nos currículos de pedagogia das instituições públicas de ensino superior paulistas. **Ciências & Cognição**, v. 14, n. 2, 2009.

PIMENTA, Selma G. **Profissionalização docente: teias, tramas e nexos um convite à didática.** Em: Monteiro, Silas Borges. Coleção Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Didática, saberes docentes e formação, v.1. / Silas Borges Monteiro; Polyana Olini. (organizadores). Cuiabá-MT: EdUFMT/Editora Sustentável (Formato Ebook). 247p. , 2019.

PINTO, Leticia Greff. **Relatório de aulas práticas: Estrutura e Função Vegetal.** Curso de Ciências Biológicas, Centro Universitário Ritter dos Reis (Uniritter), Porto Alegre, 2019.

RAMOS, Suelen Cristina de Carvalho Ramos. **Relatório de aulas práticas: Estrutura e Função Vegetal**. Curso de Ciências Biológicas, Centro Universitário Ritter dos Reis (Uniritter), Porto Alegre, 2019.

RODRIGUES, David; LIMA-RODRIGUES, Luzia. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? **Educar em Revista**, n. 41, p. 41-60, 2011.

SALATINO, Antonio; BUCKERIDGE, Marcos. Mas de que te serve saber botânica? **Estudos avançados**, v. 30, n. 87, p. 177-196, 2016.

SOARES, Itanaiara Dos Santos. **Relatório de aulas práticas: Estrutura e Função Vegetal**. Curso de Ciências Biológicas, Centro Universitário Ritter dos Reis (Uniritter), Porto Alegre, 2019.

VIEIRA, Andressa Novaczyk. **Relatório de aulas práticas: Estrutura e Função Vegetal**. Curso de Ciências Biológicas, Centro Universitário Ritter dos Reis (Uniritter), Porto Alegre, 2019.

WANDERSEE, James H.; SCHUSSLER, Elisabeth E. A model of plant blindness. In: **Poster and paper presented at the 3rd Annual Associates Meeting of the 15 Laboratory, Louisiana State University, Baton Rouge, LA**. 1998.

COOPERATIVAS ESCOLARES: O COOPERATIVISMO EM PRÁTICA PARA UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL

William Pollnow ¹
Delci Cleonice Bender ²
Fernanda Herbertz ³
Elisete Regina Groff ⁴

RESUMO

A atualização das práticas pedagógicas é tema constante no meio educacional. No cenário brasileiro, sabe-se que grande parte das escolas atua de forma basicamente analógica e não consegue desenvolver as habilidades necessárias ao estudante na atualidade. Esse contexto torna ainda mais relevantes iniciativas como as Cooperativas Escolares – um movimento de estudantes que almeja oferecer oportunidades para o desenvolvimento de dimensões como liderança, empreendedorismo social, educação financeira e inclusão social. Neste artigo, o foco é o Programa fomentado pelo Sicredi, com análise específica do recorte regional do Vale do Rio Pardo/RS. A base teórica que sustenta o projeto é amparada nas ideias de estudiosos como Dewey e Freinet, além da relação com as metodologias ativas, salientando a importância da educação integral. Assim, estimula o protagonismo, a aprendizagem prática e a democracia, com foco na vivência dos princípios e valores do cooperativismo.

Palavras-chave: Educação Cooperativa, Cooperativas Escolares, Educação Integral, Metodologias Ativas, Sicredi.

INTRODUÇÃO

Este início do século XXI vem se apresentando com uma série de inquietações, sendo uma delas e mais impactante, a situação pandêmica por Covid-2019 que o mundo está passando. De fato, a humanidade se reconstrói mesmo em momentos tão difíceis como esse. Foi o caso da peste bubônica ou peste negra, a gripe espanhola, sem falar nas duas guerras, as quais arrasaram países inteiros, principalmente no Velho Continente. Olhando para o pretérito, vê-se que a adaptação é necessária. Talvez por hora traga grandes transtornos, mas também propicia tanto a reflexão quanto a organização da sociedade.

¹Mestre em Ambiente e Sustentabilidade, UERGS, pollnowwilliam@gmail.com;

²Especialista em Língua Portuguesa, Universidade Barão de Mauá, delcibender.c@gmail.com;

³Especialista em Docência nos Anos Iniciais e na Educação Infantil, Faculdade Dom Alberto, nandaHerbertz@gmail.com;

⁴Especialista em Matemática, Faculdade Prominas, elisetergw@gmail.com.

Trata-se logo de tomar como exemplo a educação brasileira, totalmente abalada com a pandemia. Escolas e universidades, de norte a sul do território nacional, apresentam-se com aulas suspensas. Isso tudo na luta por uma causa nobre: salvar vidas! Sabe-se que os problemas no sistema educacional brasileiro são estruturantes (CURY, 2018) e se arrastam junto com a história do País. Vale lembrar que o sistema de ensino aqui opera em sua grande maioria na forma off-line, o que contribui para uma educação desconectada das tecnologias digitais e que, por sua vez, não acompanha a globalização.

Mas nem tudo está estagnado. Existem algumas ações, sejam elas de incentivos públicos ou privados, que fomentam a modernização do sistema educacional. Como no caso das Cooperativas Escolares, promovidas e apoiadas por uma instituição financeira que almeja no cooperativismo uma mudança de paradigma no conceito de educação.

As Cooperativas Escolares vinculadas ao Sistema de Crédito Cooperativo (Sicredi) serão o foco desta discussão, pois a instituição criou, para ser lançado em 2020, um Programa específico e de identidade própria, com intuito de promover e capacitar os jovens através da educação cooperativa. Assim, objetiva-se, com este artigo, mapear e compreender a inserção das Cooperativas Escolares promovidas pelo Sicredi, em parceria com as instituições públicas e privadas de ensino, dialogando e refletindo acerca da metodologia utilizada pelo Programa. Assim, reconhecendo a oportunidade única desses estudantes de viverem uma experiência que lhes possibilite tornarem-se protagonistas na construção do seu próprio conhecimento.

Falar de Cooperativas Escolares não é de fato um tema novo. Mas vale a investigação deste movimento, que o Sicredi vem promovendo no estado do Rio Grande do Sul e objetivando sua disseminação por todos os estados da Federação em que se faz presente. Certamente elas impactam a educação, uma vez que idealizam o estudante como protagonista de seu aprendizado, rompendo, assim, com a transmissão de conhecimento do ensino tradicional (FREIRE, 1996).

Entretanto, para compreender a investigação que deu origem a este artigo, é necessário inteirar-se do movimento cooperativo em um sentido mais amplo, desde os seus primórdios. As cooperativas de consumo datam do século XVIII, sendo os primeiros registros na Inglaterra, em região conhecida como Manchester (SCHNEIDER, 2010). Foram criadas durante a Revolução Industrial por trabalhadores que discordavam das onerosas e exaustivas jornadas de trabalho - 14 a 17 horas diárias - e baixa remuneração.

O movimento cooperativista tem em sua raiz o envolvimento de seus integrantes e é definido por Schneider (2010) em uma palavra: solidariedade. De acordo com o autor, a educação cooperativa pode ser compreendida como um conjunto de ensinamentos que aborda valores, princípios e uma série de normas previstas pelo estatuto do cooperativismo. Deste modo, a educação cooperativa foca no desenvolvimento do cidadão, valorizando a consciência e sua responsabilidade para com a sociedade.

O cooperativismo possui entre os seus princípios a educação, formação e informação. Sendo assim, as Cooperativas Escolares buscam a educação de qualidade, promovendo aos seus integrantes uma oportunidade de formação para vida, favorecendo ainda maiores conhecimentos e permitindo que desempenhem papéis de liderança em suas comunidades. Entende-se que esse movimento pode complementar o plano educacional oferecido pelo Estado, através das experiências vivenciadas pelos estudantes nas oficinas durante o contraturno escolar, gerando múltiplos aprendizados.

Visando a aprofundar o conhecimento, justifica-se essa pesquisa que se utilizou de revisão bibliográfica e de conversas informais com parceiros do Sicredi, buscando trazer dados secundários do movimento na atualidade, bem como o histórico das cooperativas, desde o seu princípio na Europa até a migração para a América. Acompanhando o surgimento da primeira Cooperativa Escolar, a educação ganha protagonismo nesta discussão, podendo informar aos leitores deste artigo as contribuições desse Programa para a educação e a sociedade como um todo; também sobre sua metodologia, além de transparecer o impacto que ele traz para o ensino e a própria comunidade escolar. Certamente a escola é encarregada de promover o conhecimento às gerações presentes, pensando já o futuro. É sob essa visão que se acredita no espírito da cooperação aliado à realidade destes estudantes. Monserrát (1949) já afirmava:

E é entre estas instituições que vamos encontrar a COOPERATIVA ESCOLAR como instrumento efficientíssimo para a criança exercitar o *self-governement* no trato de questões relacionadas com a vida futura, bem como para preparar uma geração melhor que a precedente, numa escala ascendente de ensinamentos econômicos e de aprendizagem prática dos deveres e necessidade de solidariedade social (MONSERRÁT, 1949, p. 80).

O trabalho em equipe é um aprendizado para a vida, não importa o tema ou o objeto de aprendizado. A cooperação acompanha as pessoas nas mais variadas ações

que realizam, como no caso desta pesquisa, que necessitou dela para promover essa discussão. Na sequência será tratado sobre a metodologia utilizada para elaboração deste artigo.

METODOLOGIA

Para a construção deste texto, fez-se necessária a utilização de vários mecanismos metodológicos, a fim de dar veracidade aos dados aqui apresentados. Deste modo, utilizou-se a pesquisa bibliográfica e o contato com integrantes da instituição Sicedi, a fim de coletar alguns dados sobre as Cooperativas Escolares existentes até o momento da publicação desta obra, bem como pesquisas em plataformas digitais como o Scielo e A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com buscas pelas palavras Cooperativas Escolares, cooperativismo e educação cooperativa.

A reunião de todos esses dados traz embasamento para as discussões propostas aqui neste documento, que se apresenta com cunho qualitativo, embora no capítulo 1.4 sejam apresentados alguns dados secundários, conforme define Minayo (2011). Buscando ainda compreender e fundamentar os estudos supracitados, fez-se necessário buscar apoio teórico em autores que discutem a veracidade da pesquisa qualitativa. Deste modo, Demo (2008, p.64) indica que a “pesquisa se define aqui, sobretudo pela capacidade de questionamento, que não admite resultados definitivos, estabelecendo a provisoriamente metódica como fonte principal de renovação científica”.

Para compreender o processo de evolução do cooperativismo e o surgimento das Cooperativas Escolares, há o aporte em alguns autores: Monserrát (1949), Dahrendorf (1965) e Noronha (1976), estes com publicações ainda no século XX, mas necessárias para compreensão da evolução e chegada do movimento cooperativista nas Américas, em específico no Estado do Rio Grande do Sul.

Ao abordar as Cooperativas Escolares, especificamente, a discussão é sustentada nas ideias de estudiosos como Freinet, Dewey e outros autores alinhados aos conceitos das metodologias ativas. A partir desse embasamento, foi estabelecida uma discussão inserindo referências da atualidade, sendo elas da área da Educação, as quais permitem uma reflexão sobre a importância de trazer a realidade do estudante para dentro do espaço educacional.

Durante a pesquisa, foram primordiais muitas leituras e apontamentos em cadernetas com intuito de documentar os dados coletados, os quais serviram de aporte

para estruturação, fundamentação e discussão do artigo aqui construído. A partir de contato feito via rede social, com consentimento da publicação deste material, os entrevistados do Sicredi permitiram trazer os dados das Cooperativas Escolares, publicados no ano de 2019 durante evento realizado em Feliz/RS. As informações referidas trazem o número de estudantes envolvidos, de municípios parceiros e de Cooperativas Escolares que estão sob orientação do Sicredi.

Este estudo foi realizado durante os meses de janeiro a agosto de 2020, com reuniões periódicas entre os quatro integrantes desta pesquisa. Tendo em vista a situação pandêmica que o Brasil enfrenta desde março deste ano, as reuniões e discussões para construção dessa obra passaram a ocorrer de forma on-line, com apoio principalmente de aplicativos de comunicação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com intuito de aprofundar a discussão sobre a temática Cooperativa Escolar, optou-se por subdividir este campo em quatro capítulos. O primeiro traz o histórico do cooperativismo, desde os seus primeiros registros ainda na Europa. No segundo capítulo, buscou-se compartilhar o contexto pedagógico e a legislação que rege as Cooperativas Escolares. Na sequência, o 1.3 está voltado para os princípios metodológicos que sustentam o Programa. Por fim, o capítulo 1.4 apresenta alguns dados secundários acerca da expansão do Programa, com foco em municípios orientados pelo Centro Administrativo da Sicredi Vale do Rio Pardo.

1.1 O cooperativismo e seu percurso histórico

Para falar de cooperativismo, é essencial retomar a história e compreender a evolução e a reconstrução da humanidade ao longo do tempo. De fato, a cooperação sempre esteve presente, acompanhando o homem desde o início de seu progresso. Vale lembrar que as civilizações mais antigas e pré-históricas já praticavam algum tipo de cooperação, seja na colheita, na irrigação ou até mesmo na construção de suas moradias (MONSERRÁT, 1979). Desta forma, enxerga-se um objetivo em comum, que pode ser destacado como cooperação.

Certamente o cooperativismo busca superar as dificuldades enfrentadas pela comunidade ou sociedade de forma geral. As primeiras cooperativas de consumo datam

do século XVIII, período em que a Europa passa por algumas crises, como exemplo a Revolução Industrial, sendo essa iniciada na Inglaterra, além da Revolução Francesa (MONSERRÁT, 1979).

Não se pode aqui, nessa discussão, afirmar acerca do surgimento da primeira cooperativa organizada, pois há registros de movimentos distintos na Europa com datas bastante próximas. Acredita-se que o princípio seja na Inglaterra, de acordo com os dados abordados por Schneider (2010). Há também indícios de organizações cooperativistas na França, movimento esse mais tímido e indicados por Polônio (2004). Também datam dessa época registros de cooperativas de crédito e de consumo organizadas na Alemanha, as quais buscavam apoiar produtores urbanos e artesãos. Todos durante o período da Revolução Industrial (SCHNEIDER, 2010).

Entretanto, retoma-se, neste artigo, a discussão sobre as cooperativas de consumo fundadas na Inglaterra, pois acredita-se que tal mobilização seja pioneira. Esse movimento cooperativo moderno urge durante a primeira fase da Revolução Industrial e estende-se entre os anos 1750 e 1850, numa tentativa de melhorar as condições de trabalho dos operários (DAHRENDORF, 1965). Nesse período, as leis trabalhistas e previdenciárias deixavam os trabalhadores desamparados, recebendo baixos salários, os quais sobreviviam em condições cruéis, além de não terem acesso à educação.

Assim, com a sociedade europeia passando por todas essas dificuldades, num povoado denominado de Rochdale, em Manchester, na Inglaterra, funda-se a primeira cooperativa de consumo, no final de 1844. Foi uma organização entre 28 integrantes, os quais realizaram diversas reuniões e optaram por abrir um armazém de vendas, baseado na filosofia cooperativista (SCHNEIDER, 2010). Essa experiência é tida como referência para o cooperativismo moderno, sendo que o grupo ficou conhecido como Sociedade dos Probos de Rochdale, ou ainda Os Pioneiros de Rochdale.

Logo cria-se o primeiro estatuto cooperativista, que de lá para cá passou por algumas atualizações, sendo a última realizada no 33º Congresso em Manchester, incluindo os desafios do processo da globalização e chegando, assim, ao modelo conhecido hoje (BALZAN, 2018).

Atualmente, são sete os princípios cooperativistas vigentes: adesão livre e voluntária; gestão e controle democrático; participação econômica dos sócios; autonomia e independência; educação formação e informação cooperativa; intercooperação; e o interesse pela comunidade (SCHNEIDER, 2010). Promovendo a discussão deste artigo, o foco será o quinto princípio, que trata da educação, formação e

informação cooperativa. É ele que impulsiona a reflexão sobre a importância da educação e aqui, principalmente, sobre as Cooperativas Escolares.

No cenário brasileiro, traçando um recorte para o estado do Rio Grande do Sul, observa-se um movimento acerca da fundação de Cooperativas Escolares realizado pelo Sicredi. De acordo com entrevistas informais, com representantes da instituição e um doutorando que realiza sua tese sobre o cooperativismo, o modelo aqui implantado é embasado no cooperativismo argentino. Isso é confirmado, também, pelo Guia das Cooperativas Escolares (SICREDI, 2019a), que cita a irmandade entre Nova Petrópolis/RS e Sunchales (Argentina) como um dos fatores determinantes à nova trajetória desse Programa.

A Argentina já possuiu em sua grade como componente curricular a educação cooperativa, como informa Drimer (1975 apud SCHNEIDER, 2010, p. 40). Considera-se que o modelo cooperativista possa ter sido introduzido aqui no Brasil através de visitas técnicas realizadas por gestores da instituição Sicredi à região de Sunchales, precursora do cooperativismo na Argentina, e posteriormente passando a ser cidade coirmã de Nova Petrópolis/RS, a capital nacional do cooperativismo no Brasil. Vale destacar que o município de Vale Verde/RS, localizado no Vale do Rio Pardo, vivencia também a experiência de oportunizar aos seus estudantes o conhecimento acerca do cooperativismo, através do componente curricular Estudos Cooperativos.

1.2 Cooperativas Escolares: legislação e organização metodológica

As Cooperativas Escolares são um movimento de estudantes que acreditam no cooperativismo como uma possibilidade de transformar suas comunidades (MARINI; SILVEIRA; PACHECO, 2020). É um projeto realizado no contraturno escolar, porém sua prática envolve os diversos segmentos, tempos e espaços educacionais, alinhada a um ideal de educação integral. Tal movimento remete às ideias expressadas por Schneider (2010). Para o autor:

Tais ideias conhecidas da filosofia do Movimento Cooperativo, no qual considera-se a educação como uma meta, em que o importante não é educar por educar, mas sim envolver o homem na sociedade, de maneira que possua conhecimentos tanto em nível específico - identidade filosofia cooperativa - como em nível geral (SCHNEIDER 2010, p. 39).

Esse movimento já tem longa história no Brasil, tendo passado por várias transformações, até chegar-se à criação do Programa Cooperativas Escolares, lançado em 2020 - desenvolvido pelo Sistema Sicredi - com o objetivo de ampliar as oportunidades de aprendizado de crianças e adolescentes, vivenciando experiências dos valores e princípios do cooperativismo (MARINI; SILVEIRA; PACHECO, 2020).

A partir da concepção de uma metodologia diferenciada, a iniciativa almeja oferecer oportunidades voltadas para o desenvolvimento de dimensões como: liderança, empreendedorismo social, educação financeira e inclusão social. Essas oportunidades estão diretamente afinadas com a nova Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), que traz as 10 competências gerais para educação. Sendo elas: conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; responsabilidade e cidadania.

Os primeiros registros de Cooperativas Escolares no Brasil datam da primeira metade do século XX, especialmente nas regiões nordeste e sudeste do País. Na legislação brasileira, a prática é mencionada desde 1932. Já no Rio Grande do Sul, foi na década de 90 que surgiram inúmeras Cooperativas Escolares, sendo as duas mais antigas com registro na Organização das Cooperativas do Estado do Rio Grande do Sul (OCERGS) a ECCUART, de Teutônia/RS, e a COUNITRA, de Victor Graeff/RS (MARINI; SILVEIRA; PACHECO, 2020).

Cabe salientar que uma das instituições de destaque no fomento a essas iniciativas é o Sicredi. Foi a partir da década de 80 que o Sistema decidiu evidenciar o conhecimento sobre o cooperativismo e a natureza societária das cooperativas para garantir a sua sustentabilidade. A estratégia adotada foi desenvolver programas sociais nas escolas, tendo como objetivo principal disseminar seus princípios e contribuir para o desenvolvimento econômico e social das comunidades.

Assim, ao longo da década de 90, a primeira iniciativa, inspirada em uma experiência vivenciada durante visita às cooperativas de crédito no exterior, foi a implantação do Programa A União Faz a Vida (PUFV) - que permanece ativo até os dias atuais. O objetivo do PUFV é construir e vivenciar atitudes e valores de cooperação e cidadania, por meio de práticas de educação cooperativa, contribuindo para o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, em âmbito nacional. Nessa proposta, entretanto, o principal eixo é a assessoria pedagógica aos professores para desenvolvimento da metodologia de projetos.

Nesse período, também, surgiram algumas iniciativas de implantação de Cooperativas Escolares no Rio Grande do Sul. Paralelo a isso, ocorreu a implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Tendo essa lei por objetivo a proteção integral da criança e do adolescente, um de seus focos é a erradicação do trabalho infantil. Isso fez com que muitas escolas optassem pelo fechamento de suas Cooperativas Escolares, já que as atividades ali desenvolvidas poderiam ser confundidas com laborais (MARINI; SILVEIRA; PACHECO, 2020).

A partir de uma maior segurança jurídica, colocando a proposta pedagógica das Cooperativas Escolares dentro da política educacional como uma oportunidade de preparação das crianças e adolescentes para a vida e para o mundo do trabalho, como empreendedores, foi possível uma reconstrução desse projeto, que teve início em 2010, em Nova Petrópolis/RS. Isso se deu a partir da irmandade entre o referido município e Sunchales, na Argentina. Com embasamento na pedagogia de Célestin Freinet, de pedagogos brasileiros e experiências de Cooperativas Escolares brasileiras e argentinas, o movimento se expandiu nos anos seguintes para outras cidades gaúchas e se difunde hoje pelo território nacional (MARINI; SILVEIRA; PACHECO, 2020). Esse crescimento sustentou a criação de estrutura e metodologia próprias, as quais fundamentaram o desenvolvimento do Programa Cooperativas Escolares, sendo, assim, desvinculado do PUFV no final do ano de 2019.

Falar de Cooperativas Escolares requer falar de educação integral, o que implica uma série de reflexões necessárias no contexto atual. São essas concepções que sustentam a prática pedagógica em uma Cooperativa Escolar: uma educação inovadora, integral, que coloca o estudante como protagonista do processo de aprendizagem.

Ao traçar um recorte focado nas Cooperativas Escolares fomentadas pelo Sistema Scredi, cabe salientar que são regulamentadas a partir de importantes marcos legais: na Lei nº 5.764/71, que define a Política Nacional de Cooperativismo, institui o regime jurídico das sociedades cooperativas e dá outras providências; na Lei nº 8.069/90, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), bem como na Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Partindo dessa sustentação legal, algumas recomendações para implementação de uma Cooperativa Escolar são: garantia de acesso e frequência obrigatória ao ensino regular; atividade compatível com o desenvolvimento do adolescente; e horário especial para o exercício das atividades (MARINI; SILVEIRA; PACHECO, 2020).

Além disso, a Resolução nº 11/74, do Conselho Nacional do Cooperativismo (CNC), aponta que a Cooperativa Escolar deve ter um professor orientador, cujas funções envolvem auxiliar os associados na realização de suas atividades e responder por ela diante de terceiros. Considerando que a iniciativa é um projeto extracurricular, é importante salientar que ela deve estar integrada ao Projeto Político-Pedagógico da Escola. Outro marco legal de destaque é o decreto nº 6.481/08, que trata do trabalho infantil, conforme a Convenção da Organização Internacional do Trabalho (OIT), sobre os limites para a realização de trabalhos educativos envolvendo crianças e adolescentes (MARINI; SILVEIRA; PACHECO, 2020).

Dessa forma, é imprescindível que todos esses pressupostos legais acompanhem o processo de alinhamento e implantação de uma Cooperativa Escolar, e que seus integrantes sempre os mantenham em vista como norteadores do trabalho. Devido a essas especificidades, é recomendado que o projeto seja efetivado com estudantes dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

Uma vez realizado o encaminhamento para a adesão da Escola ao Programa, tem início o processo de mobilização dos estudantes e da comunidade escolar. A participação deve atender ao primeiro princípio do cooperativismo: adesão livre e voluntária. Então, é organizada uma equipe que constitui a Comissão de Fundação da Cooperativa Escolar, com a atribuição de realizar os estudos iniciais, organização da documentação e dos Conselhos de Administração e Fiscal, para então estruturar a Assembleia Geral de Fundação. Para regulamentar a organização e o funcionamento da Cooperativa Escolar, cada grupo cria o seu estatuto social que deverá ser aprovado em Assembleia Geral.

Após essa etapa, os associados da Cooperativa Escolar têm uma decisão muito importante a tomar: definir o seu objeto de aprendizagem. Nesse aspecto, cabe ressaltar que todo trabalho educativo desenvolvido no projeto precisa estar focado no aprendizado e na formação humana das crianças e adolescentes, que atuam como pesquisadores do objeto de aprendizagem e aprendizes no seu fabrico. São inúmeras as possibilidades, porém, é primordial observar que as práticas não ofereçam riscos à saúde dos associados, bem como não é permitida a produção em larga escala. O que se orienta é que essa escolha seja fruto de um trabalho de pesquisa e conscientização, preferencialmente articulando com a realidade local e com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

1.3 Aporte teórico do Programa Cooperativas Escolares

As reflexões e experiências sobre práticas pedagógicas que favoreçam uma educação de qualidade estão sempre presentes. Por vezes, mudança parece ser a palavra de ordem: é necessário fazer tudo diferente do que se fazia no passado. Ao olhar-se para a história e os diversos movimentos educacionais realizados no Brasil e em diferentes regiões do mundo, encontram-se influências variadas. Muitas delas continuam dialogando com o cenário atual; outras, porém, estão desconectadas e precisam ser revistas (CAMARGO; DAROS, 2018).

Nesse sentido, a proposta pedagógica do Programa Cooperativas Escolares está alicerçada na ideia do estudante como protagonista do processo de aprendizagem. Esse conceito não é novo; já era discutido no início do século XX, quando surgiu um movimento mundial chamado de Nova Escola. No Brasil, essa linha teórica - aqui chamada de Escola Nova - teve em Anísio Teixeira sua principal referência (GADOTTI, 2003).

No cenário mundial, as ideias do filósofo norte-americano John Dewey recebem destaque por colocarem a prática e a democracia como elementos essenciais na educação. Para o autor, o processo educacional tem dois lados: um psicológico e outro sociológico. Assim, a escola representa a vida social da criança e as experiências ali vivenciadas devem estar conectadas à realidade para gerarem ideias e conhecimentos a partir da prática. Por isso, a democracia tem papel fundamental, não só no campo institucional, mas também no interior das escolas, promovendo a cooperação (DEWEY, 1897).

Um importante princípio defendido por Dewey é o “learning by doing”, ou seja, aprender fazendo. Para ele, os alunos aprendem muito melhor realizando atividades relacionadas aos conteúdos ensinados. Dessa forma, para alcançar êxito no processo, alguns pontos essenciais são:

que o aluno esteja numa verdadeira situação de experimentação, que a atividade interesse, que haja um problema a resolver, que ele possua os conhecimentos para agir diante da situação e que tenha a chance de testar as suas ideias (FERRARI, 2008a).

Assim, reflexão e ação estão intimamente ligadas para promover a aprendizagem.

Outra importante voz nessa linha da Escola Nova é Célestin Freinet, pedagogo francês, cuja teoria coloca o trabalho e a cooperação em primeiro plano no contexto educacional. Para ele, um dos deveres do professor é

criar uma atmosfera laboriosa na escola, de modo a estimular as crianças a fazer experiências, procurar respostas para suas necessidades e inquietações, ajudando e sendo ajudadas por seus colegas e buscando no professor alguém que organize o trabalho (FERREIRA, 2008b).

Freinet (2004) fundamentou sua proposta pedagógica em quatro eixos: cooperação, comunicação, documentação e afetividade. Suas práticas revelam o valor de despertar, nas crianças, uma consciência de seu meio, abordando aspectos sociais e de sua história, por meio de uma relação dialética entre teoria e prática - ação e pensamento. Um exemplo disso é a proposta que estimulava histórias contadas pelos estudantes referentes às suas vidas, a partir da qual Freinet originou o texto livre e o jornal escolar. Neste último, eram compartilhados os textos livres, de alguns dos seus estudantes, escolhidos de forma democrática, e esse jornal era distribuído pela comunidade, proporcionando, assim, vínculos mais intensos entre a escola e a comunidade.

A partir do diálogo com essas referências teóricas, pode-se afirmar que as Cooperativas Escolares buscam relacionar-se intensamente com a comunidade na qual estão inseridas, promovendo a autonomia e livre expressão dos estudantes que delas participam. Dessa maneira os estudantes aprendem através da solução de problemas diários, vindos de uma situação oriunda das realidades locais e de seus próprios interesses, como salientava Dewey (1976).

Com isso, a aprendizagem numa Cooperativa Escolar precisa ser significativa para o estudante, desafiadora, instigante e problematizadora, na busca da solução de um problema ou na melhoria de algum aspecto da comunidade de forma geral. Acima de tudo, essa aprendizagem precisa ser efetiva, tendo presente o espírito do cooperativismo. Dentro desse pensamento, podem ser relacionados os quatro pilares da aprendizagem colaborativa, apresentados no Relatório Internacional sobre Educação, coordenado por Jaques Delors (1998): aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; aprender a ser. Todos eles vinculados ao desenvolvimento integral dos estudantes, aqui também enfocando o olhar para o cooperativismo.

Pode-se verificar que a experiência em uma Cooperativa Escolar possibilita aos estudantes o exercício de alguns desses princípios destacados pelos estudiosos referidos anteriormente. Propiciando aos associados se expressarem livremente, debaterem assuntos de sua realidade e interesse e, ainda, trabalharem de forma coletiva e cooperativa. Deixando de lado a competição muito comum na sociedade capitalista, estimulando o senso cooperativo.

Essa proposta incentiva a construção de aprendizagens significativas para os seus participantes, além de possibilitar a construção de uma vida cooperativa em que se deixam de lado a competição e as diferenças tão constantes no meio acadêmico, buscando, dessa forma, a equidade entre todas as expressões de pensamento e também entre as diferentes maneiras de ser e viver. Conceito esse que também se alinha à proposta da BNCC para o desenvolvimento do protagonismo estudantil a partir de competências e habilidades que visam à educação integral:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2018, p. 14).

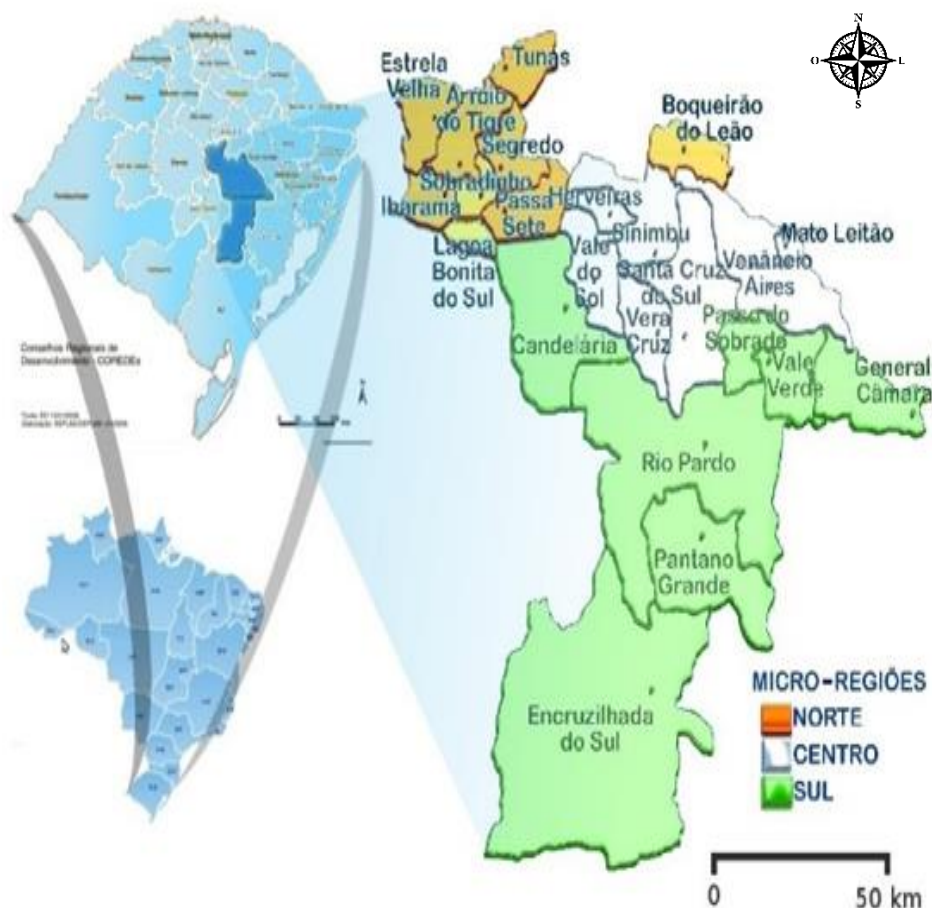
Assim, é possível constatar que o Programa Cooperativas Escolares possui significativo aporte teórico, contribuindo na prática para o desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas ao processo de educação integral.

1.4 Análise de dados referentes ao recorte selecionado no Vale do Rio Pardo/RS

Agora, desvelado esse movimento que o Sicredi tem feito nos últimos anos, em específico no final de 2019, com o desmembramento do Programa Cooperativas Escolares do Programa A União Faz a Vida, ressalta-se o estímulo para a criação de Cooperativas Escolares, seja no Rio Grande do Sul ou em outras Unidades da Federação. Nesse sentido, serão abordados, na sequência, alguns dados secundários, levantados através de revisão bibliográfica e entrevistas informais, os quais poderão informar aos leitores a expansão do Programa até o ano de 2019.

Acredita-se ser indispensável informar ao leitor desta obra qual o recorte será discutido neste capítulo e, para isso, serão apresentados dois mapas destacando as referidas regiões. O primeiro mapa demonstra os 23 municípios da Região do Vale do Rio Pardo.

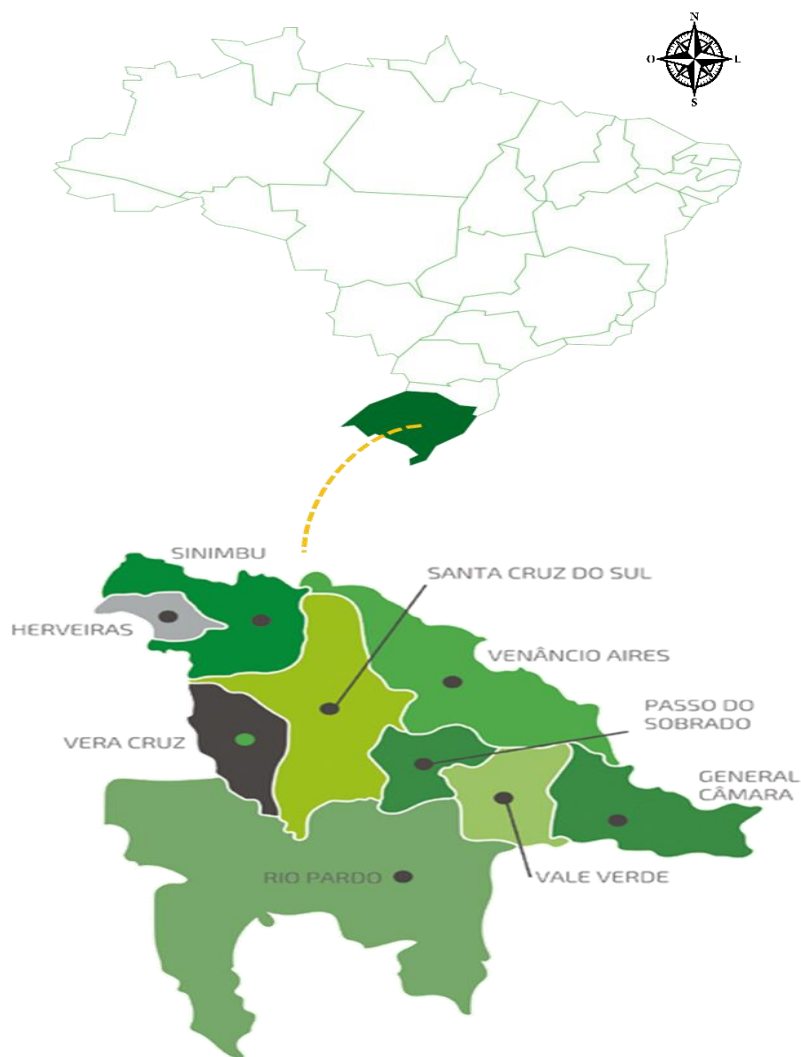
Figura 1 – Mapa dos municípios integrantes da Região do Vale do Rio Pardo



Fonte: BLOGSPOT. Disponível em: <<http://reciclagempolitica.blogspot.com/2010/02/discussao-de-pesquisa-sobre-reciclagem.html>>.

Já o mapa seguinte apresenta os municípios que estão sob orientação do Centro Administrativo da Sicredi Vale do Rio Pardo - os quais integram o Vale do Rio Pardo. O Centro Administrativo da Sicredi está endereçado em Santa Cruz do Sul e funciona como parâmetro para os demais municípios da região. Embora os nove municípios destacados a seguir possuam uma ou mais agências da Sicredi em seu território (SICREDI, 2019b), Santa Cruz do Sul é a referência na coordenação das atividades ofertadas aos estudantes integrantes das Cooperativas Escolares.

Figura 2 – Municípios sob orientação do Centro Administrativo da Sicredi Vale do Rio Pardo



Fonte: SICREDI, Relatório anual, 2019b, p. 7; adaptado pelos autores.

Com o recorte territorial já traçado, na sequência será apresentada um quadro, relacionando o total de Cooperativas Escolares, os municípios parceiros, bem como o número de estudantes envolvidos pelo Programa. Nesta apresentação, serão abordados alguns municípios do Vale do Rio Pardo, lembrando que são dados secundários coletados a partir de entrevistas informais e revisões bibliográficas, como do último relatório anual de 2019, traçando, assim, um comparativo do percentual de estudantes, municípios e Cooperativas Escolares fomentadas pelo Centro Administrativo da Sicredi Vale do Rio Pardo.

Destacam-se, na sequência, os nove municípios que estão sob orientações do Centro Administrativo, sendo eles: Rio Pardo, Vera Cruz, Santa Cruz do Sul, Vale Verde, Sinimbu, Herveiras, Passo do Sobrado, Venâncio Aires e General Câmara.

Desta forma, o quadro apresentado a seguir trará um comparativo entre os números gerais do Programa e os dados dos quatro municípios que efetivamente possuem Cooperativas Escolares, sendo eles: Herveiras, Passo do Sobrado, Vale Verde e Sinimbu.

Figura 3 – Quadro comparativo sobre municípios, estudantes envolvidos e Cooperativas Escolares

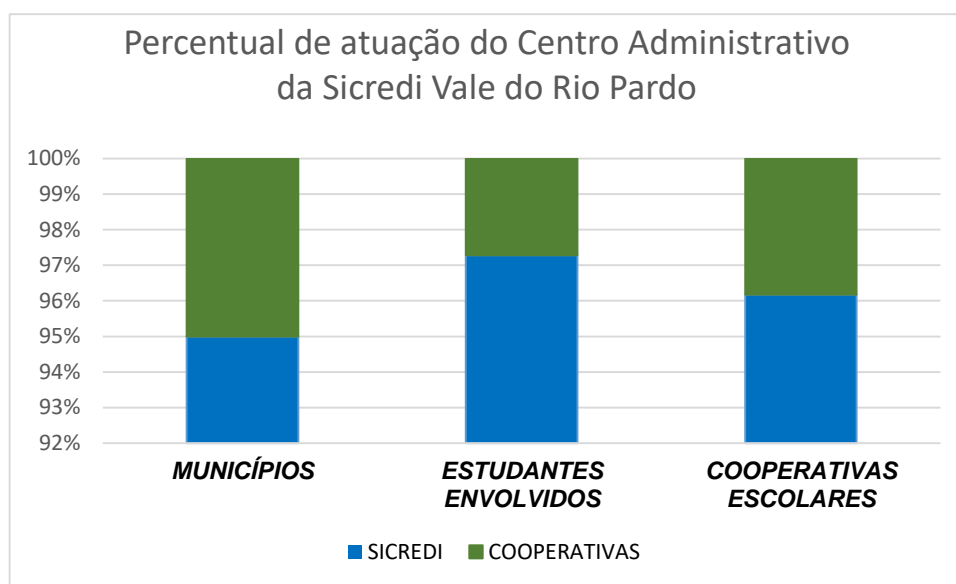
COOPERATIVAS ESCOLARES – dados de 2019		
	<i>Atuação geral do Sicredi</i>	<i>Atuação do Centro Administrativo da Sicredi Vale do Rio Pardo</i>
<i>Municípios parceiros</i>	76	4
<i>Estudantes envolvidos</i>	8988	251
<i>Cooperativas Escolares</i>	151	6

Fonte: adaptado pelos autores.

Dando continuidade, pode-se interpretar o gráfico a seguir, que busca traçar um comparativo percentual entre a atuação geral do Sicredi e a atividade de orientação realizada pelo Centro Administrativo da Sicredi Vale do Rio Pardo, referente aos quatro municípios que de fato possuem Cooperativas Escolares.

Desta forma, pode-se observar que, embora o percentual seja de aproximadamente 5% do total de municípios envolvidos, cerca de 4% das Cooperativas Escolares estão presentes em apenas quatro municípios da região. Chega-se a esse resultado observando que existem municípios que, embora com baixa densidade populacional, possuem duas Cooperativas Escolares. É o caso de Passo do Sobrado e Sinimbu, que juntos contabilizam quatro Cooperativas Escolares. Já Herveiras e Vale Verde possuem uma unidade cada, totalizando dessa forma seis Cooperativas Escolares em apenas quatro municípios.

Figura 4 – Gráfico sobre o percentual de atuação do Centro Administrativo da Sicredi Vale do Rio Pardo



Fonte: elaborado pelos autores.

As Cooperativas Escolares certamente impactam estudantes que vivenciam o cooperativismo e a integração social, tornando-os participantes do processo de decisão e juntos determinam os novos rumos e ações que o grupo irá tomar. Além disso, a definição do objeto de aprendizagem é fruto de um processo de pesquisa que demanda um olhar para a sua comunidade. Claramente observa-se que esse movimento mobiliza a escola, professores, estudantes e a comunidade de forma geral, trazendo reflexos positivos a todo o cenário educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de sua longa trajetória, ainda há poucos estudos científicos sobre as Cooperativas Escolares e seus impactos no desenvolvimento dos estudantes e de suas comunidades. Nesse sentido, para compreender o percurso e a solidificação desse movimento, é imprescindível falar sobre a história do cooperativismo. Sendo a criação da “Sociedade dos Probos de Rochdale”, na Inglaterra, o modelo de referência do cooperativismo moderno.

Como prevê o estatuto cooperativista em seu quinto princípio, a educação, formação e informação cooperativa são prioridades, assim como o interesse pela comunidade (sétimo princípio). Todo o processo de implantação de uma Cooperativa é

feito em várias etapas, que vão desde o contato entre a instituição de ensino e o Sistema Sicredi até a mobilização da comunidade escolar, proporcionando oportunidades de formação cooperativista e pedagógica ao professor orientador e aos estudantes. Cabe salientar que o respeito ao primeiro princípio do cooperativismo é fundamental: adesão livre e voluntária. Para análise do processo e planejamento da continuidade, é prevista uma avaliação do projeto pelos participantes.

Dessa forma, com proposta pedagógica que prevê uma educação integral, dialogando com as demandas atuais, o Programa Cooperativas Escolares pode tornar-se uma referência nessa área. Ainda que as atividades sejam realizadas no contraturno escolar, todas as vivências estimulam o protagonismo dos estudantes – o que poderá refletir na sua forma de atuação dentro e fora da escola.

Por isso, a importância de conhecer as raízes da proposta e suas transformações ao longo do tempo, sua vinculação inicial ao Programa A União Faz a Vida, até chegar à constituição do Programa Cooperativas Escolares, cuja identidade foi desenvolvida sob responsabilidade da Fundação Sicredi – recorte esse que é o foco dessa análise.

Portanto, acredita-se que essa pesquisa não está finalizada, pois o movimento aqui apresentado indica expansão para os próximos anos. Deste modo, pretende-se continuar os estudos referentes ao tema, acompanhando a evolução do Programa e coletando informações que permitam verificar os impactos dessas vivências cooperativas aos estudantes, instituições e comunidades envolvidas.

REFERÊNCIAS

BALZAN, A. D. R. *Cooperativas Escolares: A experiência da Cooperativa Escolar Bom Pastor*. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2018.

BLOGSPOT. *Discussão de Pesquisa sobre Reciclagem no Vale do Rio Pardo*. Reciclagem – Sustentabilidade política. 2010. Disponível em: <<http://reciclagempolitica.blogspot.com/2010/02/discussao-de-pesquisa-sobre-reciclagem.html>> Acesso em: 25 jul. 2020.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

CAMARGO, D.; DAROS, T. *A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo*. Porto Alegre: Penso, 2018.

CURY, C. R. J. *Base Nacional Comum Curricular: Dilemas e Perspectivas*. 1º. ed. São Paulo: Cortez, 2018, v. 1.

DAHRENDORF, R. *Sociologia de la Industria y de la Empresa*. México, UTEHA, 1965. 172 p.

DELORS, J. (org.) *Educação: um tesouro a descobrir*. Paris: Unesco, 1996.

DEMO, Pedro. *Pesquisa Participante: saber pensar e intervir juntos*. 2. ed. Brasília: Liber, 2008.

DEWEY, John. *My Pedagogic Creed*. School Journal, vol. 54, 1897, p 77-80.
Disponível em: <<http://dewey.pragmatism.org/creed.htm>> Acesso em 12 jun. 2020.

_____. *Experiência e educação*. Trad. A. Teixeira. 2ª ed. São Paulo: Nacional, 1976.

FREINET, C. *Pedagogia do bom senso*. Trad. J. Baptista. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FERRARI, M. John Dewey, o pensador que pôs a prática em foco. *Revista Nova Escola*. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1711/john-dewey-o-pensador-que-pos-a-pratica-em-foco>> Acesso em: 02 jul. 2020. 2008a.

_____. Célestin Freinet, o mestre do trabalho e do bom senso. *Revista Nova Escola*. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1754/celestin-freinet-o-mestre-do-trabalho-e-do-bom-senso>> Acesso em: 10 maio. 2020. 2008b.

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

GADOTTI, Moacir. *História das ideias pedagógicas*. 8ª ed. São Paulo: Ática, 2003.

MARIANI, E.; SILVEIRA, P.; PACHECO, P. *Fica a Dica! Para professor(a) orientador(a) de Cooperativas Escolares*. Porto Alegre: Fundação de Desenvolvimento Educacional e Cultural do Sistema de Crédito Cooperativo - Fundação Sicredi, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONSERRÁT, J. *Cooperativismo e Cooperativas Escolares*. 1. Ed. Porto Alegre: Illus, v. 1, 1949.

NORONHA, A. V. et al. *Cooperativismo*. Curso ministrado nas Faculdades de Guarulhos: Cupolo Ltda. – Lopes de Oliveira, 1976.

POLÔNIO, W. A. *Manual das sociedades cooperativas*. 4ª edição. Atlas, 04/2004.

SCHNEIDER, J. O. *Educação e Capacitação Cooperativa: os desafios no seu desempenho*. 1 ed. São Leopoldo: Unisinos, 2010.

SICREDI. *Guia do Programa Cooperativas Escolares*. Central Sul/Sudeste. 2019a.

_____ *Relatório anual. 2019b.* Disponível em
<file:///C:/Users/User/Desktop/Cooperativismo%20E-book/sicredi-relatorio-2019-
versao-final-web.pdf> Acesso em: 02 ago. 2020.

Cursos de Letras: a quantas andam?

Shirlei Alexandra da Cunha ¹

RESUMO

No intuito de estudarmos a formação de professores de Letras e em especial a formação dos profissionais que formarão os futuros egressos nos cursos de Letras faz-se necessário traçarmos um panorama dessa graduação no Brasil dentro da atual conjuntura que a Educação brasileira e as universidades públicas, foco desta pesquisa, atravessam. Nesse contexto, o estudo se vale da pesquisa documental a partir de dados coletados na Sinopse de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira para analisar e refletir sobre os rumos que os cursos de formação inicial de professores de Letras tomam dentro dos contornos da atual conjuntura política brasileira, principalmente com o advento da Base Nacional Comum Curricular.

Palavras-chave: Letras, BNCC, formação inicial de professores, língua portuguesa.

INTRODUÇÃO

A fim de ampliar os estudos sobre a formação de professores para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio no contexto atual esse estudo tem como marco temporal a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sancionada em 2018. A partir das demandas trazidas pelo documento é possível estabelecer um paralelo entre a formação que temos com a formação que os documentos esperam que o futuro egresso tenha. Nosso olhar está centrado em analisar a situação dos cursos de graduação em Letras, com habilitação em língua portuguesa, quanto ao uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) para fins didáticos como parte da pesquisa de CUNHA (2020).

Buscamos, então, analisar com ajuda de GATTI (2010), (2017), (2019), GERALDI (2015), CARVALHO (2008) quais são os desafios enfrentados pelos cursos de formação em Letras em um período de intensos ataques aos cursos de humanas e em especial às universidades públicas. Entre os desafios destacamos descontinuidade das políticas públicas de formação como um dos maiores entraves e apontamos alguns possíveis caminhos para a construção de projeto orgânico e nacional de formação de professores.

¹ Mestranda do Curso de Educação da Universidade Federal de São Paulo - SP, fessorinhahi@hotmail.com;

METODOLOGIA

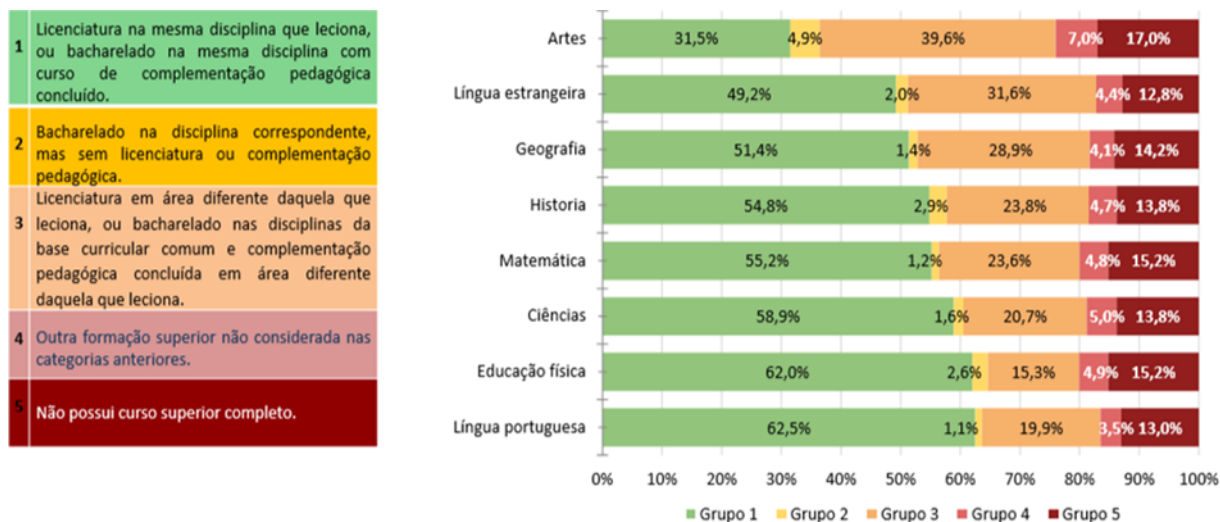
A metodologia utilizada para estabelecer o paralelo entre o que está posto e o que deve vir a ser foi a pesquisa documental. Nesse processo os materiais selecionados foram a legislação que trata da formação de professores para o uso das TDIC, CNE/CP 2/2015, além da BNCC e de dados coletados no documento Sinopse da Estatística do Ensino Superior 2017 elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Segundo GIL (2000), o uso de documentos por não apresentarem nenhum tratamento anterior apresentam inúmeras vantagens: fonte rica estável de dados, custo relativamente baixo, facilidade de acesso a eles e trazem como outro aspecto positivo a não obrigatoriedade do contato com os sujeitos.

Resultados e discussões

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2017, o número de matrículas nos cursos superiores de formação de professor de língua/literatura vernácula (português), no Brasil, foi de 78.912. Este é o sexto curso de licenciatura mais procurado do país, em primeiro lugar está o curso de Pedagogia seguido pela formação de professores em Educação Física com 710.855 e 185.792 matrículas respectivamente. Em comparação às matrículas realizadas nos cursos de bacharelado, a licenciatura em Pedagogia só está atrás do curso de Direito com 879.234 matrículas no ano supracitado.

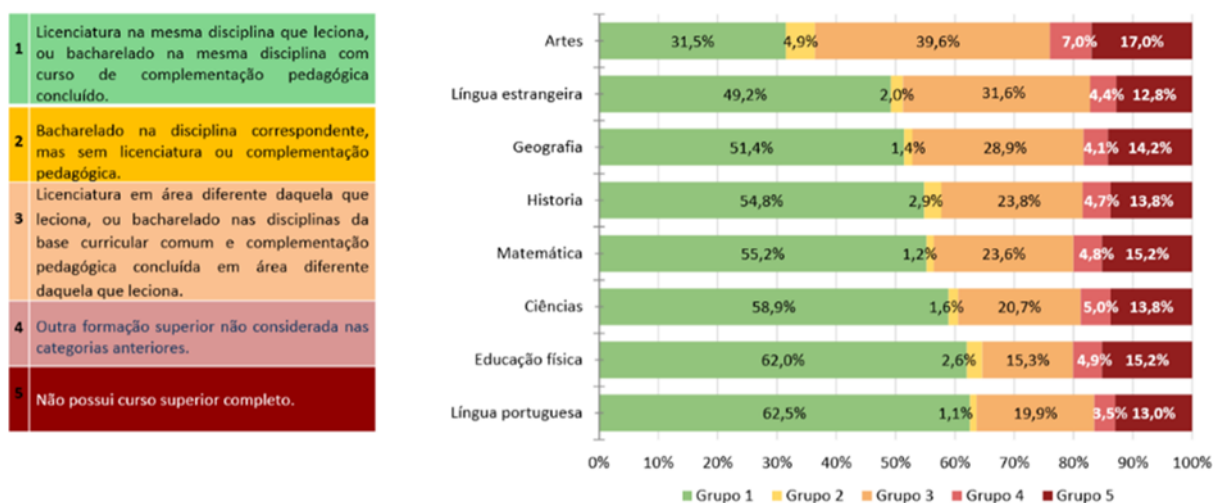
A procura pelos cursos de licenciatura e a demanda por profissionais adequadamente formados em cursos de licenciatura específicas são grandes no país. Entre os anos de 2007-2017, o número de estudantes cresceu 49,7%, no entanto, a Educação Básica continua carente de profissionais formados na sua área de atuação como observamos na figura a seguir:

Figura 1 - Distribuição Percentual dos Docentes Efetivos que atuam no Ensino Fundamental Anos Finais, por Disciplinas e Categorias do Indicador de Adequação da Formação Docente - 2017



Fonte: INEP, 2017.

Figura 2 - Distribuição Percentual dos Docentes Efetivos que atuam no Ensino Médio, por Disciplinas e Categorias do Indicador de Adequação da Formação Docente - 2017



Fonte: INEP, 2017

A despeito de uma demanda considerável sendo suprida nos anos iniciais, a insuficiência de professores especialistas nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio externa a falta de atratividade da carreira como explica a pesquisadora Gatti:

[...] as licenciaturas não suprem as necessidades das redes escolares em quantidade de licenciados, com diferenciais entre as áreas do conhecimento, o que leva a se ter professores improvisados em várias dessas áreas por falta de licenciados na disciplina; há grande evasão nos cursos de graduação — licenciatura, o que leva a considerar, embora

não só, questões ligadas aos cursos e suas dinâmicas pedagógicas, e a questão de valorização desse curso nas instituições de ensino superior, bem como a atratividade da carreira; (GATTI, 2017, p. 730-31).

A partir da análise entre a quantidade de matrículas e número de concluintes, percebemos que a evasão nos cursos de graduação em Letras (língua portuguesa) do estado de São Paulo, tanto na modalidade presencial quanto à distância é também reflexo do desencanto com a carreira. Essa é uma realidade que evidencia tanto as adversidades que envolvem pedagogicamente os cursos, quanto situações mais complexas, como as de conjuntura socioeconômicas do país e financeiras dos próprios graduandos e que se sobrepõem aos objetivos deles em concluir o curso ou das instituições de ensino superior em buscar meios de manter os estudantes até o final da licenciatura.

A partir do quadro a seguir podemos observar o problema da evasão e levantar outras considerações:

Quadro 1 – Dados Gerais dos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância em Letras por categoria administrativa dos IES no Estado de São Paulo - 2017

Número de Instituições que oferecem o Curso			Número de Cursos			Matrículas			Concluintes		
Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
133	14	119	220	61	159	28.012	7.811	20.201	5.523	1.802	3.721

Fonte: INEP, 2017.

O número de instituições privadas que oferecem o curso supera em muito as instituições públicas. Essa é uma característica comum à maioria dos cursos de licenciatura. O total de matrículas da Quadro 2 considera a somatória das vagas preenchidas tanto em cursos de modalidade presencial quanto em cursos cuja modalidade é ofertada à distância, sendo que as instituições privadas são as maiores provedoras dos cursos de Letras nessa última modalidade de ensino. Além disso, o número de matrículas nas instituições privadas supera em 258,62% o número das instituições públicas. No entanto, ao nos debruçarmos sobre a quantidade de ingressos e a quantidade de concluintes podemos notar que somente 18,2% terminam o curso nas graduações privadas contra 23,07% das públicas constatando que a evasão é desafio real a ser superado em ambos os sistemas educacionais. Contudo, apesar de o número de matrículas ser discrepante pela quantidade de vagas ofertadas entre os cursos das duas categorias

administrativas, as instituições públicas conseguem manter e formar mais estudantes, proporcionalmente, nos cursos de Letras no Estado de São Paulo que as instituições privadas. Nesse aspecto, o acesso e a permanência dos graduandos foram alavancados por programas de apoio aos estudantes.

Três programas que embora não sendo voltados exclusivamente às licenciaturas, mas tiveram sobre este algum impacto propiciando aumento de vagas, influenciando no acesso ao ensino superior, ajudando na permanência dos alunos nos cursos e trazendo apoio financeiro por concessão de bolsas ou empréstimos, merecem ser lembrados: o Reuni², o Prouni³ e o Fies⁴. (GATTI, 2019, p. 56).

Embora o número de vagas nos cursos de Letras das universidades públicas tenha sido ampliado pelas políticas públicas e seus programas de democratização de acesso ao ensino superior, esses programas ainda não são suficientes para dar conta do esvaziamento dos cursos, mas são importantes contribuições para a manutenção dos graduandos neles. Gatti (2019) aponta que em grande parte as evasões acontecem por motivos financeiros, seguidos por dificuldades de aprendizagem, dificuldades em conciliar estudos com emprego e família, e a desvalorização da profissão.

Do ponto de vista da formação inicial de professores de Letras nas universidades do estado de São Paulo – com foco nas universidades públicas – este é o cenário com o qual nos deparamos. Embora haja muitos estudos sendo desenvolvidos para se reverter tal quadro, passamos por um período histórico em que a Educação tem sofrido constantes ataques, em que programas de auxílio aos estudantes estão sendo reformulados afetando a continuação de inúmeras pesquisas nas universidades públicas.

O pesquisador e professor emérito Demerval Saviani, em entrevista, diz que o atual momento político se explica a partir de um duplo componente: um de caráter global, calcado na crise estrutural do capitalismo e outro se relaciona especificamente com a formação da sociedade brasileira marcada pela resistência da classe dominante em incorporar a população, temendo a participação das massas nas decisões políticas:

[...] a classe dominante, não podendo se impor racionalmente, precisa recorrer a mecanismos de coerção, combinados com iniciativas de

² Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), criado pelo Decreto 6.096/2007 (BRASIL, 2007) com o objetivo de criar condições para o aumento de vagas e a permanência dos estudantes na educação superior nas instituições federais.

³ O Programa Universidade para Todos (Prouni) (BRASIL, 2005) oferece bolsas de estudo, integrais ou parciais, para frequência a cursos de nível superior em instituições privadas mediante contrapartida de isenção de tributos às instituições que aderem ao programa.

⁴ O Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) (BRASIL, 2001), financia cursos de graduação em instituições de ensino superior privadas, devendo esses cursos terem avaliações positivas nos processos nacionais de avaliação.

persuasão que envolvem o uso maciço dos meios de comunicação e a investida no campo da educação escolar, tratada como mercadoria e transformada em instrumento de doutrinação. (HERMIDA e LIRA 2018, p. 781).

Experenciamos uma época que Saviani nomeia como “suicídio democrático” onde as próprias instituições ditas democráticas golpeiam o Estado Democrático de Direito pela ação articulada da grande mídia, do Parlamento e do Judiciário, que, pelo golpe, se apossaram do Executivo.

Assim, os rumos das políticas públicas em educação ficam em aberto. Caso o atual grupo permaneça no poder, segundo Saviani, Hermida e Lira (2018), estaríamos iniciando um novo período, de caráter obscurantista, na educação brasileira. Porém, se esse quadro for revertido, num curto prazo estaríamos diante de um período de predomínio do produtivismo, que, se superado, poderia culminar com o fortalecimento da educação pública como um elemento importante na luta pela superação do capitalismo e construção do socialismo.

De qualquer maneira, o horizonte se encontra nebuloso com vistas ao desenvolvimento de pesquisas em Educação afetando diretamente os estudos que envolvem a formação de professores nos cursos de Letras, em especial os ofertados pelas universidades federais. O que ocorre é que as ciências humanas têm sido consideradas como as responsáveis pela disseminação do “viés ideológico” de esquerda e culpabilizadas pelas mazelas que assolam o progresso do Brasil. Por serem classificadas como de menor valor para o desenvolvimento econômico nacional não são passíveis de receberem recursos, pois, como afirmou o atual presidente do país, Jair Messias Bolsonaro, em seu micro blog twitter⁵, a função do governo é respeitar o dinheiro do contribuinte:

O Ministro da Educação @abrahamWeinT estuda descentralizar investimento em faculdades de filosofia e sociologia (humanas). Alunos já matriculados não serão afetados. O objetivo é focar em áreas que gerem retorno imediato ao contribuinte, como: veterinária, engenharia e medicina... (BOLSONARO, 2019).

Portanto, faz-se necessária a retomada de alguns conceitos sobre Educação pública com o propósito de compreendermos, a partir da delineada conjectura, uma formação de professores de Letras na universidade pública para o Ensino público onde a maioria dos egressos é absorvida.

⁵BOLSONARO, Jair M. Brasília. 26 de abr., de 2019. Twitter: @jairbolsonaro. Disponível em: <https://twitter.com/jairbolsonaro/status/1121713534402990081?s=20>. Acesso em 16 jul. 2019.

Formação em tempos de crise

É comum ouvirmos nos noticiários que o país está em crise. A palavra de origem grega *krísis* era utilizada pelos médicos antigos para sinalizar, que após a medicação, o doente que entrava em crise, só teria dois desfechos: a cura ou a morte. Crise significa separação, decisão, definição (Houaiss, 2019). No caso do Brasil, o doente medicado não vem a óbito, mas também não sara da doença que se torna crônica.

Iniciamos essa seção com essa metáfora para falar sobre o sistema público de educação, pois atravessamos mais um momento de mudanças e indefinições que quando concretizadas impactarão a formação de professores de Ensino Básico.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que traz as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas públicas e particulares de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, foi homologada em 2017. Ela tem como objetivo garantir o direito à aprendizagem e o desenvolvimento pleno de todos os estudantes com base em dez competências gerais. O conceito de competência é definido na BNCC como: “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” (BNCC, 2017, p.8).

O documento foi criado em um esforço conjunto entre técnicos, institutos, sociedade civil, escolas, para ser um esboço de que tipo de cidadão a nação pretende ver formado em seus bancos escolares.

Com muito boa vontade, professores universitários participam dos comitês, a partir do princípio ideológico de que, estando lá, poderão fazer com que as coisas saiam melhor do que sairiam se estivessem ausentes. Mas, desse modo, acabam por referendar o modelo de implantação vertical. Tive oportunidade recente de um diálogo franco com um participante do grande comitê que está definindo a matriz de referências para a elaboração dos concursos nacionais para o magistério. A perspectiva que leva ao engajamento de professores universitários nesses processos tem sua base no fato de que tais referenciais acabarão por mostrar o perfil de professor que se deseja para o país e por isso influenciarão tanto na sua formação quanto nas práticas dos futuros docentes (GERALDI, 2015, p. 383-384).

Desde a sua elaboração até agora, durante a sua implantação, a BNCC tem levantado discussões favoráveis e contrárias, tanto dentro dos meios acadêmicos quanto políticos, sobre o papel centralizador do Estado nas decisões e na uniformização dos conteúdos. Geraldi (2015) aponta que de um lado há um grupo que preconiza que esta

estratégia política garante a qualidade pela igualdade de acesso à educação em âmbito nacional e de outro um grupo que entende a BNCC como resultado de um processo pouco democrático e vertical contrário aos verdadeiros agentes das redes de educação.

O país, mais uma vez, na urgência de superar uma crise na Educação, apresenta um “remédio” milagroso capaz de sarar todo o sistema educacional. Foi assim com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei 9394/96 e com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Este último criado justamente para padronizar o ensino com vista às provas de avaliação, em âmbito nacional: os exames de proficiência em Matemática e Língua portuguesa são obtidos pela Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e as de cunho internacional: PISA (*Programme for International Student Assessment* ou Programa Internacional de Avaliação de Estudantes). Na penúltima edição do PISA (INEP, 2016), em 2015, aplicada em 70 nações, ficamos na 63ª posição em Ciências, na 59ª em Leitura e na 66ª colocação em Matemática.

A aposta pela padronização tem como objetivo uniformizar os currículos, melhorar a qualidade da educação, reduzir custos e aumentar a produtividade como explica o pesquisador Geraldi:

O mundo se torna neoliberal, e no neoliberalismo tudo é medido segundo os lucros que produz. E para saber qual a produtividade da escola, o projeto político neoliberal na educação é a implantação de sistemas de avaliação de larga escala. Os resultados poderiam apontar aos empregadores onde se formavam os melhores (não por acaso essas avaliações começaram com os concluintes de cursos superiores). (GERALDI, 2015, p. 383).

A Educação é compreendida como uma mercadoria que está a serviço dos interesses de grupos específicos e não como projeto de desenvolvimento do povo a quem ela é destinada. Nesse sentido, se distancia da concepção pública e de bem comum e se aproxima da esfera privada. Como explica Carvalho (2008, p. 442), “à medida que se concebem o valor e a qualidade da educação com base em seu alegado impacto econômico na vida privada do indivíduo, perde-se seu significado ético-político, ou seja, seu sentido público”.

A BNCC é um documento que nasce em um contexto político ideológico privado marcado por uma égide neoliberalista.

Como ocorrera com os PCN, assim que aprovada a BNCC, surgirão os programas “BNCC em ação” para tentar chegar ao chão da escola, copiando o programa “PCN em ação”. Provavelmente os assessores e consultores, dos centros universitários e das Organizações Não

Governamentais (ONG) e Organizações Sociais (OS), já estão com os projetos elaborados para apresentar assim que saírem os novos editais, sugeridos por eles mesmos. (GIRALDI, 2015, p.384).

Dentro deste contexto começa uma corrida para a materialização da BNCC nas salas de aulas. Um alvoroçado mercado de empresas e consultorias de grupos universitários lucrando com projetos, apostilas, softwares, programas inovadores e modernizantes para capacitação dos profissionais em serviço: tudo isso para poder elevar os índices dos estudantes nos exames e apaziguar o setor financeiro.

No que tange à formação inicial docente nos cursos de Letras para o uso das tecnologias, a BNCC organiza o trabalho a partir de eixos que cobrem todas as práticas de linguagem. Inserindo-se no eixo 5, práticas culturais das tecnologias de informação e comunicação, ao abordar os gêneros textuais que o compreendem está particularmente a produção de vídeos, que é colocado no mesmo patamar de outros gêneros praticados por professores e por estudantes, desconsiderando os recursos necessários dentro das escolas e a especialização dos professores. O tratamento dado ao uso das tecnologias, preconizado no documento, se apresenta descompassado com a realidade escolar, com os programas de formação de professores para uso das TDIC e seu uso nas práticas sociais.

Os professores de língua portuguesa se produzem vídeos, produzem-nos como amadores. Está longe de sua formação desenvolver capacidades exigidas para a produção efetiva de vídeos além daqueles que encontramos nas redes sociais e que estão sendo feitos sem que qualquer ensino sobre como fazê-los tenha se dado no sistema escolar. (GERALDI, 2015, p. 387).

A partir da construção deste cenário, algumas questões que emergem e que perpassam a formação inicial de professores vêm à tona: como conseguir homogeneizar os resultados de aprendizagem desconsiderando a diversidade cultural do país em aspectos sociais, étnicos raciais e de gênero e a sua enorme desigualdade social? O que há de público na Educação quando considera interesses privados em detrimento dos interesses do público? Em relação à formação inicial nos cursos de Letras nas universidades públicas e o que preconiza a BNCC: a descontinuidade no trabalho desenvolvido para o cumprimento de normativas salvacionistas talvez não seja exatamente o que leva a ineficácia dos resultados⁶?

Produzir documentos oficiais, em lugar do convívio real com a escola para fazer uma mudança emergir de cima para baixo, segundo Geraldi (2015) é se arvorar em

⁶ Estas questões integram o processo reflexivo sobre o fenômeno em tela, mas não se consubstanciam como questões de pesquisa do presente estudo.

profetizar o que será o mundo futuro. Em outra instância, seguindo os caminhos da futurologia: até que ponto a uniformização do ensino não levará a mais desvalorização da carreira docente e desemprego, haja vista que qualquer pessoa capacitada e bem treinada poderá transmitir os conteúdos de norte a sul do país a partir de um manual?

São algumas inquietações que devem ser respondidas ao longo da implantação da BNCC e das pesquisas que avultarão nesse campo, quando da elaboração e da efetiva implementação do projeto político pedagógico dos cursos de Letras, consonantes com as demandas recomendadas pelos documentos oficiais.

Para não dizer que não falei das flores

Nas escolas, nas ruas, campos, construções
Somos todos soldados, armados ou não
Caminhando e cantando e seguindo a canção
Somos todos iguais braços dados ou não
Os amores na mente, as flores no chão
A certeza na frente, a história na mão
Caminhando e cantando e seguindo a canção
Aprendendo e ensinando uma nova lição. (VANDRÉ, 1968)

O Brasil tem uma democracia muito jovem e ainda carrega consigo esse ranço colonialista e de submissão. Primeiro pelos 338 anos de escravização (1550-1888) que é uma marca indelével na construção da nação, da identidade desse país pelo racismo estrutural⁷ que constituiu todas as relações sociais deste país. Quando começava a engatinhar nas vias democráticas, 76 anos depois, por meio de um golpe militar a 31 de março de 1964 e um regime de ditadura que durou até 1985, volta-se à submissão, o medo e a repressão, mas agora das pessoas livres.

Após a reabertura do congresso até então temos 34 anos de democracia e me questiono se realmente experimentamos liberdade. Segundo Hannah Arendt (2003, p.59), a liberdade tem como *locus* o espaço público, o homem somente é considerado um ser livre se está de fato inserido na esfera pública, no mundo onde pode ser “visto e ouvido por todos e tem a maior divulgação possível” (ARENDR, 2003, p. 59). Sabemos que a maior parte dos brasileiros só está efetivamente inserida na esfera pública quando o assunto é o voto.

⁷ Segundo, (BERSANI, 2017, p.381), um sistema de opressão cuja ação transcende a mera formatação das instituições, eis que perpassa desde a apreensão estética até todo e qualquer espaço nos âmbitos público e privado, haja vista ser estruturante das relações sociais e, portanto, estar na configuração da sociedade, sendo por ela naturalizado.

Nesse sentido, os cursos de formação inicial de professores de Letras nas universidades públicas do estado de São Paulo precisam, além de superar problemas antigos como academicismo e tecnicismo que vem sendo a tônica dos documentos oficiais, dar um passo muito importante rumo à construção da autonomia e da criação.

Entendemos que a profissão docente tem como base o conhecimento e a pesquisa e, como apregou Freire (2002, p. 14), “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Cercear suas possibilidades de efetivação, nesse contexto, significa suprimir sua essência, destituir-lhe seu maior potencial que é o desenvolvimento social e humano e o próprio ato de pensar e criar.

Candau (1996) já nos fala da necessidade de se repensar a formação inicial e continuada, em uma importante perspectiva direcionada a um ensino de qualidade e de uma escola que vise à formação cidadã. Desta maneira, os cursos de Letras precisam estar em consonância não apenas com os conteúdos teóricos que todo profissional deve saber para exercer sua profissão, mas pensar o graduando como cidadão participante, inserido e atuante tanto dentro da universidade, quanto em seu *locus* de atuação.

Tem sido uma das falhas dentro cursos de formação inicial não observar a formação na dimensão cidadã, voltada para o chão da escola, tratando dos desafios e possibilidades da carreira dos futuros licenciados. Verificamos isso a partir da análise feita das ementas dos currículos das licenciaturas em Língua portuguesa do Brasil (2008-2009) feita por Gatti,

As disciplinas da categoria “conhecimentos relativos aos sistemas educacionais” registram percentuais inexpressivos de presença em todas as licenciaturas analisadas. Quando se desagrega esta categoria, nota-se que a maior parte das matérias aloca-se em “Estrutura e funcionamento do ensino”, ficando aspectos ligados a “Currículo”, “Gestão escolar” e “Ofício docente” com percentuais irrisórios. (GATTI, 2010, p. 1374).

Ter autonomia para ensinar e aprender passa por conhecer a sua profissão, perceber-se como grupo ou categoria profissional e compreender a estrutura escolar para poder agir politicamente, como cidadão sobre essa estrutura. Quase nada disto é discutido nos cursos de licenciaturas. Candau (1996) aponta que é possível detectar um movimento de volta a uma análise das questões da formação de professores quase sem nenhuma referência a contextos mais amplos sociais, culturais, políticos e ideológicos no qual se situam.

Continua sendo um desafio, no contexto dos cursos de licenciatura, desenhar um currículo formativo, que contemple, de forma equilibrada e coesa, as dimensões política, ética, humana, estética, técnica e cultural. E, ainda, que prepare o futuro professor para o exercício da docência em contextos favorecidos, ou não, visando a atender à diversidade de necessidades de todos os alunos e, assim, promover uma educação inclusiva. (GATTI, 2019, p. 177).

Anos se passam e os obstáculos persistem para os cursos de formação inicial em Letras, entre eles: equilibrar o currículo no atendimento de tantos aspectos formativos. Persistindo a carga irrisória para discutir as demandas que envolvem a carreira e o sistema educacional se torna mais difícil ainda o fortalecimento dos profissionais para lutarem pelo controle e autonomia em sua profissão.

Atravessamos um momento em que os profissionais da educação devem estar coesos para resistir ao desmonte que está em curso; para isso se faz necessário que cada docente tenha muito nítido seu papel de suma importância na organização social do país e na defesa dos princípios e objetivos fundamentais apresentados na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Passamos por um momento crítico para a Educação, onde os cursos de humanas e as universidades públicas têm sido constantemente atacados. Muito pelas questões de viés ideológico (CARVALHO, 2008), mas também pelo seu valor como contribuição social, que é entendida neste período pelo retorno financeiro proporcionado à sociedade. Assim, a substituição do sentido público e político da formação por seu valor de mercado.

Os cursos de formação inicial de professores de Letras fazem parte de uma área estratégica, pois em tempos de valorização técnica e produtivista, as competências orais, escritoras e leitoras estão no centro dos debates, o seu domínio estimula, desta maneira, o ensino da norma padrão, e uma menor ênfase nas práticas sociais de uso da língua.

Sucedo, então, com a atual experiência escolar, aquilo que Arendt afirmava ser característico da relação da sociedade moderna com os objetos culturais, mais especificamente com as obras de arte: elas deixam de ser objetos de culto, dotados de um sentido público, para serem concebidos como objetos portadores de um valor de distinção. (CARVALHO, 2008, p. 422).

Tal concepção visa homogeneizar os currículos, facilitando classificação dos estudantes por seu nível de proficiência que são medidos e normatizados pelo mais recente documento oficial: a BNCC.

Muitas críticas são feitas a BNCC, por desconsiderar a diversidade de sujeitos que a Educação atende uniformizando o currículo e retirando a autonomia dos professores

para a criação de propostas alinhadas às experiências do grupo que atende. Por outro lado, essa unificação facilita a elaboração de exames de caráter nacional, possibilitando uma classificação dos estudantes a partir de um mesmo eixo.

Ao moldar o tipo de cidadão que o país pretende formar no Ensino Básico, também vislumbramos nesse documento um projeto de país se delineando. Um país que segue uma agenda internacional, neoliberal a serviço do capitalismo.

As políticas educacionais que visam emancipar o cidadão e implantar o Estado mínimo tem seus olhos voltados às áreas técnicas e ao setor produtivo colocando em xeque as pesquisas e todo cabedal de estudos desenvolvidos pelas ciências humanas.

Essa desvalorização da carreira docente está entre um dos motivos que leva graduandos a desistirem dos cursos de licenciatura e aos que terminam não seguirem a carreira de magistério. As adversidades da profissão, os salários defasados, a insalubridade são fatores que afastam muitos bons profissionais da sala de aula, principalmente por se sentirem impotentes para reverter esse quadro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem dúvida, o fortalecimento da carreira está em um olhar menos tecnicista da profissão e mais humanizador. A aproximação dos graduandos de demandas essenciais relativas ao sistema e estrutura educacionais são de fundamental importância para que se possa reverter a falta de controle que o docente tem da carreira de magistério e na construção de um caminho para se chegar à autonomia e à liberdade que tanto buscamos, e esse também é um papel que precisa ser feito nos cursos de formação inicial para além de apresentar conteúdos. Como adverte Freire:

O educador que ensinando geografia, “castra” a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos, tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se. Não forma, domestica (FREIRE, 2002, p.24).

No entanto, existem vários outros desafios além destes pelos quais os cursos de formação inicial de professores de Letras precisam enfrentar, na perspectiva de atender a uma demanda de estudantes que já chegam às universidades públicas moldados a partir do sistema anterior.

A descontinuidade, a desconstrução e a formação a toque de caixa para atender às novas demandas oficiais talvez seja uma das razões que leva ao baixo aproveitamento dos estudantes da Educação Básica. Se esses documentos nos pedem para formar para a cidadania essa já deveria começar dentro das próprias universidades. Infelizmente, ainda

não sabemos realmente o que é ser cidadão e atuar efetivamente na esfera pública da qual fazemos parte, mas isso também pertence a um processo de construção e formação que deve se iniciar pela análise crítica de todos esses materiais e documentos que nos chegam às mãos sob a promessa de transformar e revolucionar o ensino.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2020.

ARENDT, H. A condição Humana. Rio de Janeiro: Forense, 2003.

BERSANI, H. Racismo estrutural e o direito à educação. Educação em Perspectiva, v. 8, n. 3, p. 380-397, 12 dez. 2017.

CANDAU, V. M. F. Formação Continuada de Professores: tendências atuais. In: (Reali, Aline Maria M. R. Mizukami, Maria da Graça N. Orgs). Formação de Professores: tendências atuais. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

CARVALHO, J. S. F. de. O declínio do sentido público da educação. Revista brasileira de Estudos pedagógicos, Brasília, v. 89, n. 223, p. 411-424, set./dez. 2008. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/683>. Acesso em: 16 jul. 2019.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Paulo Freire, São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GATTI, B. A. et al. Professores do Brasil: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2019.

GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. Revista Diálogo Educacional, vol. 17, núm. 53, 2017, pp. 721-737. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Paraná, Brasil. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/1891/189154956002.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2019

GATTI, B. A. Formação De Professores No Brasil: Características e Problemas. Educação & Sociedade, vol. 31, núm. 113, outubro-diciembre, 2010, pp. 1355-1379 Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas, Brasil. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/873/87315816016.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2019.

GERALDI, J. W. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. Revista Retratos da Escola. Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez., 2015. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/587/661>>. Acesso em: 16 Jul. 2019.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2000.

HERMIDA, J. F.; LIRA, J.S. Políticas educacionais em tempos de golpe: entrevista com Dermeval Saviani. Educ. Soc., Campinas, v. 39, n.144, p. 779-794, set. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101>. Acesso em 16 jul. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). Sinopse Estatística da Educação Superior 2017. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 16 jul. 2019.

CUNHA, Shirlei Alexandra da. Formação Inicial em Letras nas universidades públicas do Estado de São Paulo para o uso das TDIC: humanizando ou instrumentalizando? Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2020. Disponível em: <<http://www.ppg.educacao.sites.unifesp.br/images/dissertacoes/2020/08.-Shirlei-Alexandra-da-Cunha.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2020.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL LEVE E POSSIBILIDADES CRIATIVAS DE APRENDIZAGEM: UM ESTUDO DE CASO

Rayssa Soares Pereira ¹

RESUMO: O presente trabalho trata-se de um relato de experiência do estágio obrigatório clínico da graduação de psicopedagogia da Universidade Federal da Paraíba, no último semestre de 2017 até o primeiro semestre de 2018. Com o objetivo de investigar o processo de aprendizagem de uma pessoa com deficiência intelectual leve, por meio de uma ação avaliativa e interventiva. Em razão disso, adotou-se alguns instrumentos de avaliação como a anamnese, testes de aritmética e leitura-escrita e avaliação das habilidades pragmáticas. Para intervenção contou-se com recursos lúdicos, a exemplo de jogos das operações matemáticas, jogos de leitura-escrita que incentivassem um bom desenvolvimento dessas habilidades. Isto posto, a realização do plano interventivo psicopedagógico promoveu melhorias para o aluno, além de facilitar e ressignificar a aprendizagem. Portanto, o estudo de caso possibilita elucidar o progresso de um amplo conhecimento para área da psicopedagogia e afins.

Palavras-Chave: Aprendizagem, Deficiência Intelectual, Psicopedagogia.

1. INTRODUÇÃO

1.1 Deficiência Intelectual Leve

A Deficiência Intelectual Leve, caracteriza-se por um atraso significativo inferior à média ao desenvolvimento típico, associado a limitações do comportamento adaptativo, no desempenho cognitivo e neuropsicomotor durante o período do desenvolvimento da criança, podendo vincular-se à falta de estimulação ou comprometimento do sistema nervoso central (SNC), trazendo limitações e atraso no desenvolvimento motor, linguagem e cognição (APAE, 2011; BALBELA, 2016). O DSM-V (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014) descreve a deficiência intelectual leve como Transtorno do Desenvolvimento Intelectual, tendo em vista que essas dificuldades podem classificar-se em grupos no período pré-natal, perinatais e pós-natais, com critérios de dificuldades adaptativas e intelectuais, abrangendo as áreas conceituais, sociais e práticas.

Essas especificidades, são evidenciadas já em idade escolar avançada, com início antes dos 18 anos. Em razão de não apresentar irregularidade aparentemente graves anteriormente,

¹ Graduada em Psicopedagogia e Mestranda em Psicologia Social na Universidade Federal da Paraíba - UFPB, rayssasp95@gmail.com;

não desperta a atenção dos pais, cuidadores e educadores, assim o diagnóstico acaba por acontecer tardiamente. O diagnóstico é feito por um exame neurológico de desenvolvimento, que considera os ciclos maturacionais do indivíduo, bem como o teste de avaliação psicológicas das principais habilidades intelectuais. Estes por sua vez, são considerados apenas se ocorrerem no estágio do desenvolvimento (BALBELA, 2016; DIAMENT, 2016).

De modo geral, a deficiência intelectual leve se refere a limitações no campo intelectual que atinge o raciocínio, soluções de problemas cotidianos, planejamento e abstração. O campo social é caracterizado por dificuldades de manifestação e compreensão de pistas sociais, além da imaturidade com pares da mesma idade. E no campo prático, a pessoa demonstra necessidade de ajuda para a execução de atividades diárias. Neste panorama, tais limitações abrangem não somente o desempenho de atividades cotidianas, como influencia no processo de ensino-aprendizagem (ALMEIDA, 2012; PEREIRA, 2012).

1.2 Dificuldades Para Aprendizagem

À vista disso, o entendimento de dificuldades de aprendizagem perpassa pela própria compreensão do que é aprendizagem. Assim, a aprendizagem é definida como um processo multidimensional que depende do nível cognitivo, e está diretamente vinculada com o desenvolvimento psiconeurológico, abrangendo memória, discriminação e condicionamentos, também dos componentes genótipos, orgânicos e contextuais. Esses problemas estão relacionados pelas falhas intrínsecas, como o próprio desenvolvimento, ou extrínsecas como contexto afetivo ou social, além de haver a combinação desses fatores (DIAMENT, 2016; ROTTA, 2006).

Bau e Silva (2016) e Diament (2016) afirmam que no caso da deficiência intelectual haverá um certo grau de comprometimento na aprendizagem escolar, no entanto, este processo tem início na vida familiar e com cuidadores, tendo em vista que os efeitos das limitações no desenvolvimento são captados principalmente quando consideram o ambiente social.

Portanto, o ato de aprender envolve a evolução maturacional cerebral, somado da carga genética e de como estes interagem com o contexto em que o indivíduo se insere, através de suas experiências (ROTTA, 2006). Conforme a teoria piagetiana, essa aprendizagem se consolida quando todas as estruturas de pensamento se organizam, determinando um equilíbrio entre essas estruturas mentais.

Em razão disso, a criança ou adolescente que apresenta dificuldades intelectuais leves por não atingirem o nível de pensamento para acompanharem o processo escolar, demandam

de acompanhamento multidisciplinares permanente, com o objetivo de acompanhar sua maturação cognitiva, estimulação e auxílio suas habilidades educacionais e sociais (ALMEIDA, 2012; BALBELA, 2016).

1.3 Ludicidade: Uma ferramenta para Aprendizagem

Nesse sentido, uma abordagem multidisciplinar possibilita investigar e entender, mediante a diversos enfoques, o que envolve a aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual leve, buscando um atendimento individualizado e específico para sua realidade. Deste modo, validando este processo de modo significativo não somente pelo diagnóstico apresentando, mas também o prognóstico (ROTTA, 2006).

E do ponto de vista psicopedagógico, que é alicerçado em outras áreas do conhecimento, como psicologia e neurociência, rastreia formas de minimizar os principais problemas de aprendizagem, focando no amadurecimento educacional e psicossocial, com abordagens que contribuam para um bom desempenho e estimulando as esferas que estão em defasagem (DIAS, 2009; OLIVEIRA, 2009).

Isto posto, para um ensino eficaz, a psicopedagogia dispõe de diversas técnicas e didáticas para inovar a prática educativa, e uma dessas formas é a ludicidade, sendo considerada um recurso dinâmico e agradável. Outrossim, possibilita uma vinculação do aprendiz com a aprendizagem e o profissional, integrando a constituição psíquica, a fantasia e mundo real (RODRIGUES, 2016).

De acordo com Antunes (2003) a aprendizagem por meio do lúdico assegura resultados positivos para a educação, isto porque, é através do brincar que a pessoa conhece a si mesma, suas capacidades e seu contexto social. Ademais, a atividade lúdica é fundamental para a superação de desafios e conhecer essa subjetividade ajuda no processo de aprendizagem individualizada e eficaz (SOARES, 2008).

Portanto, a vista do que foi explanado, o objetivo do presente estudo é compartilhar experiência de caso clínico de uma menina de 11 anos, que apresenta quadro de deficiência intelectual leve, realizado na Clínica-Escola de psicopedagogia da Universidade Federal da Paraíba. Com enfoque nas dificuldades de Leitura-Escrita e Aritmética, no qual foram trabalhadas no processo de avaliação, por meio de testes de aprendizagem e intervenção com recursos lúdicos. Nessa perspectiva, levantou-se o seguinte questionamento: Como traçar um plano avaliativo e interventivo psicopedagógico em casos de Deficiência Intelectual Leve?

Ressaltando que o manejo das atividades elaboradas nesse período, contribuíram para uma melhora significativa de sua aprendizagem. Assim, este trabalho possibilitou aliar o

conhecimento acadêmico com a experiência vivencial do ambiente clínico, elucidando a divulgação e progresso de um amplo conhecimento para área da psicopedagogia e afins.

2. METODOLOGIA

O estudo é de cunho qualitativo, no formato Estudo de Caso, visando explorar e aprimorar o construto abordado por meio de observação e intervenção participativa. Para realização, foi elaborado um roteiro de avaliação psicopedagógica para traçar planos interventivos.

As sessões aconteceram uma vez na semana na clínica escola de Psicopedagogia, durante o período de 1 ano, totalizando 9 sessões no período de Avaliação e 12 sessões de Intervenção, cada sessão tinha duração de 50 minutos. O caso chegou à clínica, por encaminhamento da escola e Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência - FUNAD, em que a criança apresentava o laudo diagnóstico de deficiência intelectual leve.

Iniciando a atuação psicopedagógica, procurou-se apoio da equipe pedagógica do campo de estágio e da escola do aprendente, com o intuito de trazer direcionamento mais específico do caso. As atividades elaboradas basearam-se nas principais demandas apresentadas, que estavam relacionados a problemas e leitura e escrita e aritmética. Pretendendo manter o sigilo do caso, a pessoa em atendimento é nomeada como R.V.

2.1 Histórico do caso

R.V., uma menina de 11 anos, que frequenta o 3º ano do fundamental, chega à clínica escola com a principal demanda de dificuldade na alfabetização, apresentando limitações na leitura e escrita e aritmética.

Na primeira entrevista de anamnese com a psicopedagoga, a mãe relatou antecedentes desde a gravidez até os dias atuais. Conta que a gravidez não foi planejada, que seguiu todo o pré-natal, e precisou apenas ter mais cuidado após ter sangramento na fase inicial, mas o que não gerou maiores problemas. O parto ocorreu normal, e a criança mamou desse momento até os 3 anos de idade.

Seu desenvolvimento psicomotor e de linguagem aparentemente estava dentro dos padrões de normalidade para a idade. Em relação ao sono, a mãe informou que a criança não apresenta problemas, bem como sua alimentação, que são regulares e tem hábitos saudáveis. Na época do estágio vivia com seus pais, e três irmãos (22, 16 e 3 anos de idade), tendo com todos um bom relacionamento.

Entrou na escola aos 3 anos de idade, repetiu a série duas vezes (Infantil 4 e 1º ano), por apresentar dificuldades no processo de alfabetização e no 3º ano do fundamental I, aos 11 anos

de idade, suas principais dificuldades refere-se a leitura, escrita e aritmética. É dito de que a criança apresenta boa socialização, no entanto, se relaciona principalmente com crianças menores de sua faixa – etária.

A rotina da aprendente, se resume em passar as manhãs em casa com os irmãos e a tarde vai para escola, após o horário das aulas faz reforço escolar na própria escola, em que a professora de reforço ajuda nas lições escolares. Ao finalizar, vai para casa, tendo em vista que não há apoio no processo de aprendizagem por parte da família, devido ao trabalho sobrecarregado dos pais. Segundo a mãe R. V. é vaidosa e gosta de mexer no celular nas horas vagas, além de assistir desenhos animados, e uma de suas animações favoritas é Frozen, no qual tem estojo de lápis e caderno da personagem.

Ao iniciar o processo de atendimento psicopedagógico na clínica-escola, a atendente estabeleceu uma boa interação com a estagiária, e em todas as atividades aplicadas, sejam durante a avaliação como intervenção, demonstrou-se motivada para realizá-las. Quando a avaliação das habilidades matemáticas iniciou, R. V se mostrava-se confusa em resoluções simples, necessitando sempre de apoio de algum recurso que a auxiliasse na contagem, a exemplo do material dourado ou dos próprios dedos, notou-se dificuldades também na relação dos números, como o conceito de unidade, dezena e centena. Em relação a leitura demonstrou ser vacilante, pausada e silabada, na escrita, apresentou frequentemente fazer trocas e omissões.

2.3 Instrumentos

2.3.1 Avaliação

Anamnese: É um procedimento importante no processo da Avaliação Psicopedagógica, pois refere-se a uma entrevista com a família e pessoas de proximidade do indivíduo. No qual, permite-se conhecer informações relevantes, que investiga o momento da gestação, concepção, fase de desenvolvimento, contexto familiar, escolar, e a principal demanda, para então as hipóteses serem identificadas;

Atividade de Rapport: Tem o objetivo de criar um vínculo entre a criança e o profissional, a fim de conhecer suas capacidades e dificuldades. As atividades elaboradas durante esse momento foram os jogos, considerando o relato da mãe, sobre o que a criança gosta de fazer:

- *Quem sou eu?:* Perguntas sobre a vida pessoal e escolar, exemplo: “O que você gosta de fazer nos finais de semana?”; “Qual sua disciplina favorita?”;
- *Lanchonete:* Tem o objetivo de montar comida de E.V.A do cardápio para vender;
- *Jogo da Memória Frozen.*

Teste de Aritmética: Tem o objetivo de avaliar aspectos da competência aritmética, abrangendo escrita por extenso e algébrico, sequências numéricas crescentes e decrescentes, cálculos e operações de problemas matemáticos (SEABRA; DIAS; CAPOVILLA, 2007).

Aplicou-se os subtestes de:

- *Leitura e escrita de números:* É avaliada a habilidade de leitura e escrita numéricas. Assim, o participante é solicitado a ler e escrever números;
- *Contagem Numérica:* Devem ser escritos números nas ordens crescentes de dois em dois números e decrescentes, de três em três números;
- *Relação Menor-Maior:* São apresentados por escrito quatro pares de dois números cada e o participante deve indicar qual é o número maior, circulando-o;
- *Cálculos Montado:* São apresentados cálculos para o participante resolver, sendo cálculos já apresentados como “contas montadas” com as quatro operações básicas (adição, subtração, multiplicação e divisão);
- *Problemas por escrito:* São apresentados quatro problemas redigidos por extenso que devem ser lidos e solucionados pelo participante, também envolvendo cálculos simples com as quatro operações básicas;
- *Montagem de cálculo oral:* São apresentados cálculos para o participante resolver, mas os cálculos são apresentados oralmente pelo aplicador e a criança deve solucioná-los montando a conta no papel.

Observação Escolar: Objetiva identificar os aspectos pedagógicos no ambiente escolar além dos aspectos sociais do aprendente;

PROLEC - Provas de Avaliação dos processos de Leitura (CAPELLINI, 2014): É um teste composto por diferentes tarefas que investigam o processo de leitura, especificamente sobre como ocorrer o funcionamento desse sistema. Atividade utilizada foi:

- *I Bloco - Identificação Das Letras:* São incluídas as provas destinadas a medir capacidade dos escolares para identificar letras e seus respectivos sons;

Teste Compreensão Oral: Observa se a criança consegue compreender o que está sendo dito. São apresentadas sentenças no qual a criança deve indicar se é verdadeira ou não;

PESD - Prova de Escrita sob Ditado Reduzida (SEABRA; CAPOVILLA, 2013): Avalia a escrita na condição de ditado, além de avaliar as estratégias empregadas na leitura e os mecanismos das escritas;

Avaliação das Habilidades Pragmáticas (HAGE; RESEGUE; VIVEIROS; PACHECO, 2007): Analisa a linguagem considerando a influência do contexto comunicacional.

2.3.2 Intervenção

Minha Rotina: Com o objetivo de reter informações da rotina da aprendente, para montar um quadro de rotina temático da Frozen com as atividades cotidianas. Foram separadas lista de perguntas das atividades que eram feitas em cada turno. Exemplo: “O que você faz quando acorda? Você faz alguma atividade para ajudar na arrumação da casa? Quem te leva para a escola? Do que você gosta de brincar?”.

Escadinha dos Números: Objetiva completar a ordem numérica crescente e decrescente;

Jogo da Memória dos números: Visa identificar as diversas representações de um mesmo número;

Adição com Conchas do Mar: Objetiva desenvolver habilidade de soma, associar a ordem das parcelas;

Caracol da Adição : Visa desenvolver habilidade de soma, associação, ordem das parcelas, compreender as propriedades comutativa da multiplicação;

Subtração com Venda de Doces de Emborrachado: desenvolver raciocínio lógico, operações de subtração através da venda;

Jogo de Tabuleiro: Pretende desenvolver raciocínio lógico, operações matemáticas por meio da contagem de dinheiro.

Combinação de Palavras com R (BR, CR, DR, FR, GR, PR, TR, UR): Trabalha o reconhecimento do som da letra R na palavra e em sua forma escrita. Através da associação de figuras e palavras;

Combinação de Palavras com N (AN, EN, IN, ON, UN): Trabalha a leitura e compreensão do som N nas palavras; Através da associação de palavras em suas cartelas com a combinação;

Encontro Consonantal com L (BL GL PL TL CL FL): Trabalha o reconhecimento do som do encontro consonantal da letra L na leitura e escrita;

Dígrafos QU e GU: Compreender os dígrafos, que a junção de uma semivogal possui um único som.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir, serão apresentados resumos das atividades aplicadas e seus respectivos resultados. Destaca-se que parte dessas atividades, tanto no processo de avaliação, quanto na intervenção, quando não eram concluídas na sessão, foram retomadas, lembrando as regras da atividades.

3.1 Processo de Avaliação Psicopedagógica

Atividade de Rapport:

A sessão foi iniciada com as boas-vindas e apresentação da psicopedagoga para a criança, perguntando-a se tinha o conhecimento da causa de estar ali na clínica e o trabalho de atendimento psicopedagógico. Após isso, a primeira atividade aplicada foi o jogo “Quem sou eu?”, que tem o objetivo de, por meio de perguntas criar um vínculo da criança em atendimento com o psicopedagogo e trazer informações sobre a vida cotidiana e escolar, com perguntas sobre a vida pessoal, como atividades que costuma fazer em casa, quem são seus familiares ou o que costuma fazer em seu tempo livre, e também, questões da escola, sobre suas disciplinas favoritas, e as que não gostava, o que faz na hora do recreio e que faz com os amigos. Nesta atividade, a criança não apresentou dificuldades em falar sobre si, o que permitiu um conhecimento maior de sua realidade, portanto, dizendo que gosta de assistir ou brincar com seu irmão mais novo nas horas livres ou sair com a família, e na escola gosta de português e ciências, e na hora do recreio costuma brincar de correr com seus amigos.

Em seguida, a atividade elaborada foi a de “Lanchonete”, que permitiu a criança a pôr em prática a ludicidade, visto que, exigia de ambas incorporar o papel de dona da lanchonete e cliente, afim de fazer e entregar os pedidos. A criança demonstrou satisfação ao brincar, embora tivesse dificuldades no manuseio do dinheiro. Por exemplo: A compra custou R\$: 25, 00, e recebeu R\$: 30, 00, no entanto, mostrou-se confusa ao contar o dinheiro.

Por fim, foi aplicado o “Jogo da memória da Frozen”, que é um tema que gosta muito. Apresentou bom desempenho, o que a fez querer repetir o jogo várias vezes, também não tendo problema quando perdia.

Teste de Aritmética

Leitura e escrita de números: Inicialmente, a criança foi instruída para escrever por extenso os números apresentados, neste segmento apresentou dificuldades de omissão e troca, exemplo: 37 “tita e sete”, 69 “sei e nove”, 7.048 “sete zelo quarto oito. Logo após, o subteste oral, foi indicado que os números deveriam ser ouvidos e escritos algebricamente, no entanto,

não soube escrever corretamente, por não apresentar noção exata dos conceitos de centena, dezena e unidade, exemplo: 76 “706”, 210 “2010”, 3492 “30042”.

Contagem Numérica: Foi dada a instrução de que deveria continuar a ordem do número exposto no teste, a partir do número 50 e em ordem crescente de dois em dois, esta primeira classe do subteste, foi realizado com êxito, e a criança utilizou de recurso como material dourado e contagem nos dedos. Na segunda parte, em que os números deveriam ser contados na ordem decrescentes a partir do número 30, de três em três números deveriam, apresentou dificuldade por não compreender as propriedades da subtração.

Relação Menor-Maior: A criança foi instruída para circular o maior número, foi respondido corretamente, apresentando ser noção de grandeza, errando apenas uma sentença.

Cálculos Montado: Apresentaram-se a lista de contas montadas para resolver e a criança demonstrou ter muita dificuldade na maior parte das operações matemáticas, e embora tenha utilizado o recurso do material dourado, não conseguiu realizá-las. Apresentou não ter noção das regras básicas das operações, o que a fez sentir confusa e cansada. Acertou apenas dois cálculos de adição, entretanto, na medida em que os cálculos se tornavam mais complexos, não o fez. Isto decorreu em todas as quatro operações. Exemplo: $3+5=8$, $28+60=80$, $4 \times 2=6$.

Problemas por escrito: Foi dada a instrução de que a criança deveria ler os cálculos e resolvê-los sozinha, sem a ajuda do aplicador. A primeira questão acertou, porém todas as outras errou, pois montou cálculos que não condiziam com o problema, embora tenha apresentado o resultado para o cálculo feito por ela, todas de adição. Foram feitos por meio da contagem em palitinhos.

Montagem de cálculo oral: Neste subteste, foi requerido à criança que ouvisse as contas e montasse no papel, assim, daria um tempo para respondê-las, exemplo: “Sete mais dois”. Ao montar os cálculos a criança apresentou dificuldades no reconhecimento de sinal, acertando apenas dois resultados, especificamente de adição.

As tabelas a seguir, apresentam as pontuações-base para interpretação dos dados.

Pontuação	Padrão < 70 muito baixa
Pontuação	Padrão entre 70 e 84 baixa
Pontuação	Padrão entre 85 e 114 média
Pontuação	Padrão entre 115 e 129 alta
Pontuação	Padrão > 130 muito alta

Tabela 1. Pontuações Padrão na Prova de Aritmética.

Escore Bruto	Idade para crianças do Ensino Fundamental					
	6	7	8	9	10	11
25	134	123	93	66	38	5

Tabela 2. Escore Total por Idade para crianças do Ensino Fundamental.

Diante dos resultados apresentados, a criança apresentou uma pontuação muito baixa em relação a sua idade (11 anos) e ano escolar. Como aponta estudos sobre dificuldades de aprendizagem, o diagnóstico de deficiência intelectual e a alfabetização tardia podem interferir no desenvolvimento de habilidades matemáticas. Nas provas em que eram necessários escrever por extenso os números e montar os cálculos, demonstrou dificuldade para escrever corretamente as sentenças, em cálculos montados, no qual foi exposto de forma oral não conseguiu respondê-los, pois mostrou confusão com o significado dos sinais e regras matemáticas.

Provas de Avaliação dos processos de Leitura

I Bloco - Identificação das Letras- Nome ou Som das Letras

O principal objetivo dessa atividade é averiguar se o escolar conhece todas as letras do alfabeto ou se apresenta problema com algumas delas. Elegendo 20 letras representativas. A criança identificou todas as letras do alfabeto e as pronunciou corretamente os sons de cada uma, sendo sua execução normal.

Habilidades Pragmáticas

A avaliação das **Habilidades Pragmáticas** consiste em avaliar a utilização correta da linguagem em diferentes contextos, divide-se em habilidades conversacionais, que é a comunicação pré-verbal, ou sequência interativa da fala, bem como, as funções comunicativas, que é a mais sofisticada da linguagem, envolvendo a internalização de conceitos complexos. Essas habilidades foram avaliadas durante a realização de outra atividade e uma das sessões, enquanto a criança a executava, a estagiária observava os pontos a serem analisados. Seguem abaixo as principais características identificadas.

1. Habilidades conversacionais - número de ocorrências:	
1.01. Inicia turnos de conversação:	1
1.02. Responde / mantém turnos de conversação:	4
1.03. Não responde / mantém:	5
1.04. Turnos simples:	8
1.05. Turnos expansivos:	7
1.06. Turnos coerentes:	8
1.07. Turnos incoerentes:	0
2. Funções comunicativas - número de ocorrências:	
2.01. Instrumental: solicita (pede) objetos e ações:	1
2.02. Heurística: solicita informação (pergunta):	2
2.03. De nomeação:	1
2.04. Informativa: informa, explica ou comenta:	0
2.05. Narrativa:	1
2.06. Protesto: protesta ou interrompe uma ação indesejada:	1
2.07. Interativa: uso de expressões sociais para iniciar ou encerrar a interação:	2

Tabela 3. Critérios de análise das Habilidades Pragmáticas.

Durante a observação, percebeu-se que a criança não costuma iniciar conversas e mantê-las por muito tempo, sempre expondo sentenças curtas e diretas. Quando algo é questionado e com sentenças na fala simples responde só o necessário, não faz uso frequente de gestos e não expõe algo que não deseja. Sendo assim, nas habilidades comunicativas, poucas foram as variações dos itens, em relação as habilidades conversacionais que apresentaram significativa, tendo em vista que o número de ocorrências foi mais frequente.

Prova de Escrita sob Ditado

Avalia as estratégias empregadas na leitura e os mecanismos das escritas. É composta por 36 itens psicolinguísticos. Dividido em 6 itens de treino e 40 itens de testes. Segue abaixo a lista de palavras e respostas.

DUAS - duas	EMPADA – mepada	JILE – gila
APRENDER – apeda	MOSTRA – motra	CIPARRO – ciparo
TAMBÉM – tabe	CHUPETA – chupeta	INHA – inla
GOSTAVA – gotava	ÓRGÃO – onça	CALAFRA - calafra
CASA – casa	FLORIDO – florido	DAMPÉM - dope
FOLHA – folha	GEMIDO – gamido	VESTA – veta
PÁSSARO – pasaro	OUÇA – ouça	PANDUCO – paoduco
PALAVRA - palavra	BOXE bose	COETA - coeta
CARRO – carro	MARRECA – mareça	EZAL - esau
CONJUNTO - coguto	VEJAM - vegou	TARREGA – tareha
TEXTO - texto	OLHAVA – onlava	PEJAM – pegao
CRIANÇA – crinas	MARCA – maca	FRIENÇA – filnesa

Quadro 1. Respostas por palavras.

Score Bruto	Média esperada para idade (11 anos)	Classificação
1,1	16	Abaixo da média

Tabela 3. Análise da Prova de Escrita sob Ditado.

O resultado desta prova é obtido através da frequência média de erros da criança, sendo a soma total dos erros divididos pela quantidade de itens. A Frequência de erros por palavras (24) e pseudopalavras (12) devem ser somados e divididos pelo número de itens. Assim, constatou-se que a criança obteve 15 erros, resultado numa pontuação de 0,6. Em pseudopalavras houve 6 erros, resultando numa pontuação de 0,5. A pontuação somada totalizou em 1,1, sendo classificada como muito baixa em relação ao ano escolar (3º ano) e idade (11 anos).

A criança apresentou erros de desrespeito às regras básicas de correspondência grafema-fonema com a troca de grafemas e Omissão de grafemas. Exemplo: *Confusão visual*: G – J; *Trocas de ordem*: Palavras que iniciam com vogal e letra “s”, (ex: pseudopalava: Estreca – Seteca); *Não reconhecimento da letra, na palavra como um todo* (R – N – S – Ç – L – I – U) Criança – transito – praça – planta - praça - cristal - bolsa – bosa

Prova de Compreensão Oral

Tem como objetivo observar se a criança consegue compreender bem o que está sendo dito. Foi explicado que para cada frase lida deveria dizer se a sentença era verdadeira ou não e o porquê, de 25 sentenças, acertou 21. Por exemplo:

(S) (N) As batatas são cozidas na água;

(S) (N) Muitas pessoas gostam de passear á noite, pois o sol está muito alto e claro;

(S) (N) Depois que chove muito, o chão fica todo molhado;

(S) (N) Mamãe quando faz bolo, assa-o na geladeira;

(S) (N) Quando vou viajar, eu arrumo as minhas roupas e coloco-as no fogão.

Compreensão Oral

Total de Sentenças	25
Sentenças corretas	21
Sentenças erradas	4

Tabela 4. Análise da Prova de Compreensão Oral

Notou-se que houve confusão ao responder algumas questões, visto que embora acertasse a sentença, não sabia explicar a causa. No entanto, nas questões em que respondeu corretamente, observou-se que os comentários foram coerentes, demonstrando não ter dificuldade de compreensão oral, a não ser quando a sentença era complexa ou extensa.

Diante desse panorama, pôde-se identificar dificuldades pontuais da criança, principalmente nas operações matemáticas básicas, no qual apresentou dificuldades na compreensão das regras, bem como, leitura-escrita, com omissões e trocas. À vista disso, optou-se por inicialmente traçar um plano interventivo que trouxesse o entendimento da matemática no cotidiano, como o uso do dinheiro, o desenvolvimento de atividades com noções básicas de sequência numérica e sinais matemáticos. Para Leitura-Escrita, foi elaborado um plano para o reconhecimento das junção consoante-vogal, dígrafos e encontro consonantal. Para então, avançar em conteúdo mais complexos, conforme o desempenho da criança. Cabe salientar que algumas atividades eram replicadas em outras sessões para que o conteúdo abordado pudesse ser revisado.

3.2 Processo de Intervenção Psicopedagógica

Aritmética

Escadinha dos Números: Foram apresentadas duas escadinhas numéricas para completar a sentença na ordem crescente, do número 0 ao 10 e decrescente de 10 a 0. Essa atividade foi desenvolvida sem dificuldades.

Jogo da Memória dos números: Neste jogo foram distribuídas cartas com números e suas respectivas representações numéricas, por exemplo: Uma carta com número 4, outra carta com 4 figuras de maçãs e o número escrito por extenso. Essas, eram embaralhadas em que deveriam ser achados os pares. A criança apresentou um bom desempenho para desenvolvê-la, identificando os números e suas representações.

Adição com Conchas do Mar: O objetivo de ter escolhido as conchas do mar como recurso foi devido ao relato da criança, afirmando em outra sessão que gostava de ir à praia com a família. Para tanto, foram apresentados cartões com operações matemáticas simples de adição em que era solicitado para a criança montá-las, utilizando como recurso conchas do mar. Após apresentar as regras básicas dos cálculos, foram resolvidos sem muitas dificuldades, tendo um bom desempenho.

Caracol da Adição: Foram dadas cartelas com a conta de adição e um desenho de caracol para que nele adicionassem os resultados até que se completasse toda a concha. A criança usou o material dourado para apoio na contagem, executando bem esta tarefa.

Subtração com Venda de Doces de Emborrachado: Doces de emborrachado foram distribuídos junto com cartelas em que tinha as orientações de como seriam as vendas. “Você tinha 15 bombons de chocolate e vendeu 6, quanto ficou?”. Quanto mais altos os números de doces vendidos, a criança apresentava mais dificuldade para fazer a contagem, no entanto, ao fazer anotações sobre a quantidade dos doces vendidos passou a ter facilidade para desenvolver o restante das contas.

Jogo de Tabuleiro: O jogo de tabuleiro refere-se a uma pequena cidade em que possuem vários estabelecimentos como shopping, padaria, banco, mercado etc. É dada uma quantia de dinheiro para os participantes e em seguida jogando os dados, sendo assim, o tabuleiro indica qual atividade deve ser feita, por exemplo: dar a padaria 20 reais, e ao shopping 35 reais, desse modo a criança trabalha cálculos matemáticos, lidando com o pagamento e troco, em situações cotidianas.

A criança apresentou um bom desempenho, tendo entendido as regras do jogo e demonstrando entusiasmo, no entanto, ao ser requerido dar o dinheiro a um estabelecimento sentiu algumas dificuldades, visto que se era pedido 7 reais para a padaria, ela dava sete notas de 2 reais, mas ao ser explicado que não se tratava da quantidade de cédulas mas do valor a

ser pago, ela foi compreendendo e nas próximas jogadas, embora ainda tivesse dificuldade, conseguiu fazer corretamente.

Leitura-Escrita

Combinação de vogal com N (AN, EN, IN, ON, UN): Entregou-se cartões das famílias AN, EN, IN, ON, UM e palavras aleatórias contendo a combinação da vogal e N (Exemplo: Andar, cantar, bengala) que deveriam ser lidas e colocadas em cada cartão que se referia a uma vogal específica. A criança conseguia ler as palavras, embora lentamente, tendo mais facilidade nas palavras que a combinação vogal + N no início, exemplo “Anjo”, do que as que estão no meio “Fazenda”.

Combinação de palavras com L (BL, GL, PL, TL, CL, FL): Foram utilizados cartões com o encontro consonantal e cartões com palavras aleatórias que deveriam ser lidas e interligadas. Para facilitar a leitura, era necessário constantemente estar relembrando o som de cada encontro Ex: BLA, BLE, BLI...

Combinação de Palavras com R (BR, CR, DR, FR, GR, PR, TR, UR): Eram selecionados imagens que deveriam fazer pares com as palavras escritas, logo após, essas palavras deveriam ser escritas também numa folha. Exemplo: Associar figura zebra com seu respectivo nome. A criança apresentou um bom desempenho em geral, embora tenha ocorrido algumas trocas de letras, principalmente em palavras com GR e TR.

Dígrafos QU e GU: Foi apresentado uma lista de palavras incompletas embaralhadas em que deveriam ser indicados o uso correto das letras. Exemplo: Pan_ca = Panqueca; Lin_ça= Linguça. A crianças realizou a atividade com exito, no entanto apresentou dificulddes em palavras desconhecidas, como “Aquarela”.

Observação Escolar

Relato da professora do 3º ano

Após apresentar as atividades realizadas durante o estágio clínico, desde aos testes que foram aplicados para identificar as dificuldades de aprendizagem, como as atividades de intervenção. Por conseguinte, a professora relatou as principais limitações que tem percebido na aprendente, na área de leitura/escrita, bem como em matemática, e que, portanto, essas dificuldades são condizentes com as da avaliação, mas que notava diferenças significativas depois que o acompanhamento psicopedagógico iniciou.

Foi perguntado se as atividades e avaliações bimestrais eram feitas adaptações referentes as limitações de aprendizagem, e a professora relatou que não, e que o material é igual para todos os alunos da classe. No entanto, algumas atividades ela senta-se perto da aprendente para apoiá-la e age do mesmo modo nas provas, além do mais, é comum pedir que

algumas crianças sentem-se perto dela para ajudá-la nas atividades. Relatou ainda que o comportamento e relação com os demais alunos é agradável, não havendo problemas.

Relato da professora de Reforço

A professora informou que já lecionou para a aprendente em outro ano, mas que no momento só apoia no reforço escolar, após as aulas, para fazer as lições que são passadas para casa, e estudar para as provas, afirmando que essa assistência tem ajudado na realização de suas principais dificuldades.

Diante dos dados apresentados, evidencia-se que o plano de avaliação possibilitou elaborar um plano de intervenção que considerasse as dificuldades específicas nos conteúdos metodológicos, proporcionando o engajamento da criança em atividades coletivas e individuais, principalmente por intermédio de conhecimentos com os quais se deparam em seu cotidiano, incentivando a desenvolver suas diversas capacidades, levando em consideração a singularidade. Neta perspectiva e tomando como referência este relato, a psicopedagogia está em busca permanente de recursos para fornecer suporte para que haja uma de adequação e fortalecimento das competências acadêmicas e sociais (BALBELA, 2016; DIAS, 2009; OLIVEIRA, 2009, SILVA, 2012).

No decorrer dos atendimentos foram observados avanços consideráveis, a criança apresentou estar mais atenta as atividades, demonstrando interesse. Nota-se que as atividades lúdicas como manuseio de dinheiro de brinquedo, a representação de ser dona de uma lanchonete em que precisa organizar pedidos e lidar com compra e venda, reforçando a necessidade de fazer cálculos trouxeram benefícios significantes para a elaboração de pensamento e conhecimento do uso da matemática na vida cotidiana. No processo de leitura e escrita, demonstrou compreender as sentenças e ter uma organização espacial da escrita. Butterworth (2005) expõe que essas habilidades, de escrever números, calcular as operações podem ser também vivenciadas em casa, inclusive na própria organização da rotina, abrangem não só habilidades matemáticas, mas também de leitura-escrita.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, lidar com as dificuldades de aprendizagem na deficiência intelectual é um desafio, pois o caso trabalhado encontrou certas limitações, tendo em vista que o diagnóstico não foi precoce, e a família buscou apoio tempos depois. Além do mais, Balbela (2016) afirma que é desafiante, tendo em vista que o processo de avaliação e intervenção psicopedagógicas volta-se não apenas para as dificuldades, mas principalmente a

capacidade intelectual, com o intuito também de não só fortalecer as aprendizagens, mas principalmente a competência social e autonomia da pessoa em atendimento.

Desse modo, assim como afirma Oliveira (2009) que o Psicopedagogo quando conhecedor de sua área, torna-se participante na construção desse campo de atuação, tendo uma coerência entre a teoria que o auxilia com a estruturação da sua prática, para que seu trabalho seja um recurso auxiliador para a instituição escolar.

Ademais, observou-se que mediante a de avaliação psicopedagógica foi possível identificar algumas dificuldades específicas de escrita e leitura, como trocas silábicas e fonêmicas, após traçar o plano interventivo, a criança evidenciou melhoras consideráveis em suas dificuldades, demonstrando mais interesse nos conteúdos abordados. No entanto, o período de estágio também apresentou limitações, como encontros semanais restritos, o que faz com que o processamento do conteúdo seja mais lento, e o pouco apoio familiar para a execução das atividades.

Por essa razão, ainda se faz necessário um acompanhamento multidisciplinar que reforce e continue a aquisição e assimilação do aprendizado. Sendo assim, discussões como essas permitem que profissionais envolvidos no processo de inclusão encontrem respostas efetivas e orientações metodológicas capazes de ressignificar as práxis da educação.

5. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. A. **O caminhar da deficiência intelectual e classificação pelo sistema de suporte/apoio**. São Paulo, 2012.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-IV-TR**. 4ed Ver. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ANTUNES, Celso. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Vozes, 2003.

APAE. **Revista de Deficiência Intelectual**. São Paulo, SP, 2011.

BALBELA, I. **Aprendizagem e Deficiência Intelectual**. In: ROTTA, N; BRIDI, F; BRIDI, F; **Neurologia da Aprendizagem: Abordagem Multidisciplinar**. Editora: Artmed, Porto Alegre, 2016.

BAU, C. H. D.; SILVA, K. L. **Genética da Aprendizagem**. In: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. Transtornos de Aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Editora: Artmed, Porto Alegre, 2016.

BUTTERWORTH, B. The development of arithmetical abilities. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, 46(1), 3–18. 2005. doi:10.1111/j.1469-7610.2004.00374.x

CAPOVILLA, F. C.; PRUDENCIO, É. R. Teste de vocabulário auditivo por figuras: normatização e validação preliminares. **Avaliação Psicológica**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 189-203, dez. 2006.

CAPOVILLA, A. G. S.; MONTIEL, J. M.; CAPOVILLA, F. C. **Prova de aritmética: folha do aluno**. In: Teoria e pesquisa em avaliação neuropsicológica, 2007.

DAVIS, C. L. F.; MIRANDA, M. I. Problemas de Aprendizagem na Alfabetização: Contribuições da Pesquisa-Ação Escolar. **Educação E Filosofia**, v. 26, n. 51, p. 289-312, 18 jul. 2012.

DIAMENT, A. **Aprendizagem e deficiência mental**. In: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.;

RIESGO, R. S. OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. Transtornos de Aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Editora: Artmed, Porto Alegre, 2016.

DIAS, R. M. R. **Estudo de caso psicopedagógico e intervenção Escolar**. Revista CEPPG – CESUC – Centro de Ensino Superior de Catalão, 2009.

OLIVEIRA, M. A. C. **Psicopedagogia: a instituição educacional em foco**. Curitiba: IBPEX, 2009.

PEREIRA, J. E. **A infância e a deficiência intelectual: algumas reflexões**. Santa Catarina, 2012.

ROTTA, N. T. **Transtorno da atenção: aspectos clínicos**. In: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. Transtornos de Aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Editora: Artmed, Porto Alegre, 2006.

RODRIGUES, V. **O lúdico na psicopedagogia: os jogos como fator de desenvolvimento infantil.** 2016. 21f. Monografia (graduação em Psicopedagogia) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2016.

RODRIGUES, V. **O lúdico na psicopedagogia: os jogos como fator de desenvolvimento infantil.** 2016. 21f. Monografia (graduação em Psicopedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, 2016.

SEABRA, A. G.; CAPOVILLA, F. C. **Prova de escrita sob ditado: (versão reduzida).** In: Avaliação neuropsicológica cognitiva: leitura, escrita e aritmética, v. 3. , 2013.

SILVA, J. M. A. **O lúdico na inclusão de crianças com déficit intelectual.** 2012, 47f. Monografia, Especialização em Educação - Universidade Tecnológica Federal Do Paraná, 2012.

SOARES, E. M. **A Ludicidade no Processo de Inclusão de Alunos Especiais no Ambiente Educacional.** 2010, 18f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, 2010.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O INTÉRPRETE DE LIBRAS E SUA CONTRIBUIÇÃO NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS NA REDE MUNICIPAL DE PARNAÍBA

Rosemary Meneses dos Santos¹

Dalva Araujo Menezes²

José Roberto Menezes dos Santos³

Karla Adriana Batista de Jesus⁴

RESUMO

Os Intérpretes Educacionais da Língua Brasileira de Sinais-Libras são fundamentais como interlocutores reais nas escolas, na qual há alunos surdos matriculados e ativos no âmbito da instituição. Nesse sentido, verificando que a linguagem tem caráter dialógico e está atrelada à dimensão da vida, a presente pesquisa objetivou investigar a educação inclusiva para surdos e a contribuição do intérprete de Libras no processo de ensino/aprendizagem nas escolas da rede regular do município de Parnaíba-PI. Como consequência, o artigo corrobora com novos saberes, bem como a inclusão dos surdos na educação básica, a atuação dos intérpretes em sala de aula - como práticas, estratégias, criações e inserções em ações de tradução e interpretação para a língua de sinais brasileira-como um meio facilitador ao ensino/aprendizagem dos surdos. Metodologicamente, a pesquisa é um recorte do projeto de mestrado, onde teve uma revisão bibliográfica com abordagem qualitativa. A referida investigação ocorrerá em uma escola pertencente a incumbência da gestão municipal de Parnaíba-PI, com alunos surdos. É relevante destacar: o intérprete não deve exercer a função de professor do aluno surdo, contudo, não exime a responsabilidade de se envolver com o trabalho educativo em sua atuação interpretativa, o qual deve traçar formas colaborativas com o professor regente, diante a revisão notou ausência do intérprete de libras nas escolas públicas do país, principalmente na primeira etapa da educação básica, professores sem habilidades a ensinar surdos e escola não bilíngue, segundo a lei 10. 436/2002 e o decreto 5.626/2005.

Palavras-chave: Intérprete Educacional. Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS. Ausência.

INTRODUÇÃO

A educação brasileira e suas transformações têm viabilizado diversas discursões sobre a inclusão das pessoas com deficiências, em especial as pessoas surdas. Assim, ainda existem grandes desafios a serem superados em prol de uma educação igualitária, onde a inclusão dos surdos evolua com o tempo, conforme as questões históricas, linguísticas, sociais e culturais.

¹ Mestranda em Educação da Florida Christian University - FCU, rosemarymeneses@gmail.com;

² Mestre em Educação pela PUC/PR, dalva.araujophb@gmail.com

³ Especialista em História do Brasil, Faculdade Internacional do Delta-FID, robertoenezesphb@hotmail.com,

⁴ Especialista em História do Brasil, Faculdade Internacional do Delta-FID, karla.abj14@hotmail.com

Visto que, cada pessoa tem características próprias de acordo com suas experiências vividas, além da aquisição linguística realizada de forma diferenciada por cada população, percebe-se que a linguagem é um meio fundamental à comunicação do homem, onde a educação deve implicar diretamente na inserção de profissionais Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais – (doravante Libras) nas instituições, sendo estes agentes facilitadores da integração das pessoas surdas na sociedade.

Nas questões contemporâneas pertinentes à inclusão de surdos – culturas e comunidades surdas, bem como pessoas surdas, são abordadas cotidianamente nas discussões sobre o ensino/aprendizagem, sobretudo, é oportuno compreender as implicações que levam a ausência do intérprete de Libras atuando na educação e quais mudanças estão acontecendo na aplicabilidade da legislação pertinente – Lei nº 10.436/2002 e Decreto nº 5.626/2005.

Na perspectiva inclusiva ressaltando a importância de visualizar a particularidade de cada indivíduo, observa-se que os surdos sempre existiram, contudo não haviam meios integrantes para com o restante da sociedade. Assim, com o passar dos tempos foram criadas inúmeras expressões e nomenclaturas, as quais reconheciam as diferenças com intenção inclusiva, no entanto, os resultados eram de segregação.

Verificando que as pessoas surdas apresentam um histórico de exclusão educacional em razão principalmente das barreiras linguísticas, percebe-se a necessidade de garantir o direito conquistado perante a lei em promover as aulas em sua própria língua. Desta forma, a presença do intérprete de Libras na sala de aula comum, contribuirá no ensino significativo para alunos Surdos. Face ao exposto, observa-se que os surdos têm direito à convivência com acesso ao conhecimento imediato e contínuo junto aos demais cidadãos, deste modo, esta pesquisa apresenta a problemática da ausência do intérprete de libras no processo de ensino/aprendizagem nas escolas da rede regular do município de Parnaíba-PI com alunos surdos ativos e matriculados pode ser prejudicado?

Portanto, o presente trabalho aponta a visão central, investigar a educação inclusiva para surdos e a contribuição do intérprete de Libras no processo de ensino aprendizagem nas escolas da rede regular do município de Parnaíba-PI. Buscar respostas ao tema e a finalidade principal do trabalho, organizou-se os objetivos específicos: analisar como ocorre a inclusão e a função do intérprete de libras na mediação dos conteúdos ministrados pelos professores e como acontece sua inserção nas escolas do município de Parnaíba-PI; descrever quais as implicações pedagógicas da ausência do intérprete de Libras na educação dos alunos surdos e explicar a importância do intérprete de Libras nos processos de ensino/aprendizagem

Desta maneira, explica-se que a elaboração do artigo tem o intuito de expandir à sociedade informações que ratificam a relevância de uma educação que respeite a diversidade, a qual atenda as peculiaridades de seus alunos com ausência de recursos materiais e humanos suficientes para um bom desenvolvimento educativo, mediado pela presença do intérprete de Libras junto ao professor regente da sala de aula comum, unindo experiências diferentes em prol dos mesmos objetivos, a aprendizagem do Surdo e seu crescimento psicossocial.

METODOLOGIA

O trabalho é uma recorte de um projeto de mestrado, com financiamento próprio, aprovado pelo comitê de ética da universidade Federal do Piauí, campos Ministro Reis Velloso. Sendo desenvolvido pela acadêmica Rosemary Meneses da Florida Christian University - FCU. Na construção foi realizado uma revisão bibliográfica, para Gil (2017), realizar uma pesquisa de cunho bibliográfico, exige do pesquisador envolvimento criterioso das fontes que fará uso.

Para construção do projeto foi usado teóricos clássicos tais como Quadros (2015), Skiliar (2014), modernos Lacerda; santos, (2014) e Fernandes (2012), entre outros relevante ao tema em questão. Diante dos objetivos a abordagem é qualitativa, para Marconi e Lakatos (2017), este tipo de abordagem, colocar os dados de maneira não probabilística, com intuito de alcançar informações significativa a pesquisa, será desenvolvido como instrumento de coleta de dados um questionário aberto e uma observação não participante, sendo aplicado aos gestor, professor e supervisor, o ultimo participante conhecido no âmbito escolar como coordenador. Desta forma, a referida investigação ocorrerá em cinco escolas pertencente a incumbência da gestão municipal de Parnaíba-PI.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

EDUCAÇÃO INCLUSIVA, SURDOS E O INTÉRPRETE DE LIBRAS

A educação inclusiva tem sido discutida cotidianamente, tendo como foco sua forma de ser aplicada nas escolas regulares de ensino do país. Sabe o quanto o estado precisa dar aos seus cidadãos a condição de ter acesso desde a primeira etapa de ensino tornando o instituição um espaço sensível as características dos alunos, caso seja necessário buscar alternativas de modificar-se segundo as necessidade de aprendizagem presentes em seu meio estudantil. Falar de inclusão é algo ainda inquietante diante de muitos protagonista diretos no ato de educar, ela

tem instigado a transformação em todos os espaços, com acessibilidade sensoriais, físicas, atitudinais, pedagógica e humanas.

Educar para a cidadania é rever as concepções que temos diante da diversidade existente, considerando-a como uma ferramenta essencial a construir uma sociedade mais digna, valorosa e humilde diante do outro diferente. Quando posiciona as diferenças, significa que todos possui limitações e capacidades, elas precisam ser consideradas no recinto escolar, especialmente em sala de aula. Ora, em um país que prioriza pela ordem a democracia, este soa, de certa maneira, um tanto estranho quando não possibilita as pessoas com deficiências a sua integração nas escolas. Nesse sentido, aduz Moura; Campos e Vergamini (2011 p. 16), “a educação é um trabalho que, para ser eficiente, não pode deixar de atentar para os detalhes, para os específicos, para o indivíduo”.

O contexto escolar inclusivo dos surdos precisa ser lembrado e discutido no cotidiano, haja vista que a educação é um árduo exercício que solicita dos envolvidos dinamismos e empenho com o objetivo de promover a inclusão de forma veraz, com transformações significativas em todas as escolas, de modo que possam acolher, indistintamente, observando a particularidade de cada ser humano, destacando que o aluno surdo possui o direito de frequentar a escola nos diferentes níveis de ensino.

Por sua vez, a Constituição Federal de 1988 prevê, no seu artigo 205 que a educação é um direito de todos, o qual não se sabe realmente quem são “todos”, salienta que esta indagação é uma incógnita presente no país, questão que leva a sociedade a refletir e analisar se os serviços disponíveis estão chegando de forma igualitárias e suprimindo as necessidades da população de forma geral, sem fazer distinções entre seus cidadãos.

Nesta vertente, a educação de surdos sempre foi conduzida pela visão clínica que existem mecanismos de cura para a surdez, tratando-a como doença, assim, distanciando o processo de ensino/aprendizagem do desenvolvimento acadêmico do surdo. Sá (2006) afirma que a concepção clínica, rotulou os surdos a partir dos tipos de perda auditivas. Observando as considerações do teórico e sua concepção diante das deficiências auditivas, o autor vem esclarecendo momentos difíceis para os surdos durante sua trajetória social, onde muitas situações cruéis os surdos experimentaram, sofrendo abusos, agressões, desrespeitos, e outros momentos irracionais, sendo boa parte destes constrangimento praticados pela própria família e prosseguindo por todos que integrava a sociedade na época.

Pessoas com má desenvolvimento genético, sejam eles apresentados na formação ou adquiridos, foram motivos da crueldade da sociedade por muito tempo, as quais prejudicavam o psicológico e a vida social destes, em muitos casos resultando em morte. Estas situações

penduraram por séculos, sendo praticadas por todos que se consideravam dentro dos padrões impostos pela coletividade.

Isto posto, no passado visualizar o outro com suas singularidades, significava a medição de sua potencialidade de sobrevivência no mundo, ou seja, a sociedade acreditava que qualquer característica insuficiente ou excedente baseado na comparação do padrão imposto na época era considerado anormalidades, a qual era entendido como uma doença contagiosa.

Não obstante, Almeida (2015, p.15) declarou que, “na realidade, a presença da surdez resulta em uma condição de estar no mundo e não uma doença”, assim, demonstrando que a ausência de conhecimento em tempos remotos, afetava a própria comunidade, tornando-a uma sociedade preconceituosa e maldosa em termo de excluir de seu convívio o que consideravam anormalidade. Em razão dessas concepções, que a medicina buscou por muitos séculos a correção e cura da surdez, pois acreditavam que esta era uma doença.

O real sentido da inclusão é refletir a percepção das pessoas envolvidas de maneira direta e indireta em face de crianças, jovens e adultos que apresentem necessidades especial. Muitas são as indagações sobre a inclusão social, como por exemplo: onde será aplicada? Por quem? Para quem? Como aplicar? Quando? Ora, dentre estas inquietações está o anseio de muitas pessoas em entender os motivos de ratificar a permanência de cada indivíduo com singularidades de viver, perceber, entender e compreender o mundo de um jeito único de ser.

O princípio de inclusão, coloca mudança na função escolar, desvelando uma nova compreensão que parti da premissa de que essa instituição é o lócus privilegiado não só da instrução, mas também da inclusão social. Nas contribuições já apresentadas na educação inclusiva, Victor; Vieira e Oliveira (2017), relatam que por muito tempo pesquisadores e órgãos nacionais e internacionais vêm empreendendo esforços em prol de reafirmar que:

As escolas de ensino comum como espaços-tempos que podem ser reorganizados, para que estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação acessem os bancos escolares, contando com as devidas condições de permanência e as redes de apoio para a apropriação do conhecimento sistematizado. (VICTOR; VIEIRA; OLIVEIRA 2017, p.19)

Sendo a escola o espaço excepcional de mudanças, com organização de trabalhos que deem sentido ao ato educacional, surge diversas inquietações que intrigam cada vez mais a necessidade de reflexão da sociedade de ter e querer, dando oportunidades a todos sem qualquer tipo de desvalorização e discriminação que excluam de estar e se fazer presente neste in lócus.

Sabe-se, que essa empreitada não tem sido fácil e muito menos tem afastado os desafios sociais e educacionais.

No entanto, o Brasil tem apresentado conquistas brandas diante do número crescente de nascimento de crianças que apresentam necessidades especiais. Segundo Brasil (2015, p. 8) “No Brasil, desde 1988, com a promulgação da Constituição Federal e a consolidação do Estado Democrático de Direito, reconheceu-se a necessidade de garantir a inclusão das pessoas com deficiência na sociedade”, ou seja, o referido texto demonstra que a luta por isonomia está prevista na Carta Magna de 1988, não obstante se deve destacar que o envolvimento principalmente das pessoas com deficiências em buscar seu espaço na sociedade, resulta na efetivação diária dos direitos conquistados.

Até o século XV, o surdo era marginalizado, além de excluído do convívio social e da educação, não lhes eram permitidos exercer os direitos básicos de casar-se, possuir/herdar bens e de frequentar escolas. De fato, o surdo era considerado inapto para o aprendizado, isto posto, as escolas especializadas na educação de surdos só foram criadas no século XVI.

A termo de inclusão, em seus diversos entendimentos, sua palavra veio interpretada e acompanhada com significados distintos: processo, prática, conceito, política, ideias e valor. Em seu mais tenro saber, abrir nova visão de universalização da Educação, em todas etapas de ensino existem a obrigatoriedade de matricular pessoas com deficiências no recinto escolar regular. Desse modo, Menezes (2011), corrobora sobre a importância de as escolas serem inclusivas, não pela obrigatoriedade de uma lei, mas pelo respeito ao outro como direito humano, necessitando ser concretizada dia a dia com ações de dignidade, representando um passo importante em direção a efetivação universal da equidade.

As escolas brasileiras estão em transformações, necessitando de melhorias quanto a diversidade de alunos que estão sendo atendidos em seu ambiente educacional. Nesta vertente, o profissional intérprete de Libras, como auxiliador ao trabalho do professor em sala comum, exerce o direito dos alunos surdos de utilizar seu idioma para o desenvolvimento ágil no processo ensino/aprendizagem. Pois, incluir não é inserir, é mais que isso, é reaver o sistema social e educacional, instigando a população a se perceber dentro desta nova sociedade da diversidade.

Concordando com a perspectiva de mudança, além do objetivo do sistema inclusivo, Perlín, (2014) afirma que, não há como negar o importante debate que revele realmente o papel do binômio incluir/excluir, o que se percebe são falsos discursos e ações sendo colocadas como inclusão, que na realidade matricular não significa a efetiva integração da minoria.

Tendo em vista que, o estudo realizado nas cinco instituições escolares da rede regular do município de Parnaíba-PI que possuem surdos matriculados e frequentando o espaço educacional, verifica-se que o ato educacional junto a estudantes surdos nas salas de aulas é uma necessidade presente no contexto contemporâneo parnaibano. O intérprete de Libras neste recinto torna-se um parceiro ao ato de ensinar, colaborando com o desenvolvimento de aprendizagem dos alunos surdos. O intérprete passou a ter um compromisso com o desenvolvimento de conhecimento desses alunos, interpondo-se como um mediador, o que traz novos desdobramentos para sua atuação profissional e a educação inclusiva.

Na corroboração de Skliar (2013), O interprete é, portanto, um profissional garantido pela Legislação, com esta legalidade, ele assume um papel basal em uma educação que se comprometa a atender as necessidades desses seres, contudo, na medida que o intérprete de sinais está inserindo na escola o trabalho de tradução, interpretação e mediando a ação pedagógica do professor titular, de certo modo, articulam-se e unem experiências na atuação desse profissional, determinando novas formações de ensino e aprendizagem.

Ratifico a importância do intérprete no contexto da sala, porém, ele não pode e não deve assumir a função de professor, ambos possuem responsabilidades distintas, porém eles comprometidos com o ato de ensino/aprendizagem do estudante surdo. Nesse sentido, o intérprete é um mediador do ensino, tendo a função de mediar o conteúdo de forma clara e com qualidade na aplicação de cada sinais, segundo as informações repassadas pelos professores.

O processo de educação inclusiva se apresenta como um amplo desafio, não exclusivamente para os docentes, mas para todos os profissionais da escola, uma vez que implica rever teorias e práticas de metodologias, estratégias, práticas de ensino, de orientação e de apoio, ou seja, a criação de formas de trabalho adequados que respondam as especificidades dos educandos, valorizando sua individualidade, potencialidades e limites. Albres e Neves (2013, p.10) afirma que, “A educação de surdos, assim como a educação de minorias sociais, étnicas e linguísticas requer políticas educacionais específicas para garantir uma educação de qualidade, sendo objeto de luta e de pesquisa, sobretudo das ciências sociais aplicadas.”

A escola é um espaço de interação e desenvolvimento recíprocos de conhecimentos e experiências, seja elas vindas por parte dos professores, ou pelos próprios alunos, onde é um ambiente de descobertas, voltados para a formação de cidadãos tolerantes. Nas palavras de Streichen (2013), as escolas como instituição de conhecimentos sistematizados.

Precisam ser traduzidas em ações que permitam aos surdos o acesso aos saberes sistematizados por ouvintes e, ao mesmo tempo, os ouvintes precisam

ter acesso aos conhecimentos produzidos pelos surdos ao longo da história da comunidade. Um desses saberes surdos é a própria língua Brasileira de Sinais”. (STREIECHEN, 2013, p.15),

A escola não pode ser concebida como mera alocação do aluno surdo em seu espaço, mas como aquela que atente à diversidade e contemple conhecimentos sobre as especificidades de todos os alunos. É fato inquestionado a importância da Libras e dos saberes construídos entre surdos e ouvintes, ambos com suas distinções, mas cada uma com sua relevância no processo educativo. Contudo, não basta apenas o acesso e permanência dos alunos na escola, torna-se essencial que todos os alunos aprendam. Corroborar com a aprendizagem dos alunos surdos o ato de educar deve promover acessibilidade pedagógica a diversidade de seus alunos.

EDUCAÇÃO DOS SURDOS UM OLHAR OLÍSTICA DOS TEÓRICOS

Compreender o mundo e suas mudanças radicais no contexto educativo das pessoas com surdez, são transformações que veem trazendo muitas reflexões ao ato de educar, movendo questionamentos de diversos teóricos tais como Quadros (2006 e 2015), Skiliar (2013), Strobel (2009), Albres (2015), Reis (2013), Araújo (2013), Perlin (2014), Lacerda e Santos (2014), Lacerda, Santos e Caetano (2013), Vasconcelos (2010), Fernandes (2012) e demais que trabalham com a educação das pessoas surdas e os profissionais que devem atuar como mediadores no ensino e aprendizagem. Para os teóricos, eles demonstram preocupações com a função do intérprete que atua nas instituições escolares e com a forma como este profissional é colocado dentro dos espaços escolares, o qual em muitas situações suas funções são confundidas, assim assumindo o papel do professor.

Com as visões trazidas no parágrafo anterior, quem realmente é o intérprete de libras? como sua função pode contribuir na educação inclusiva e bilíngue? Seu papel está sendo compreendido e aceito no âmbito escolar? A sociedade oferece oportunidade de equidade a todos cidadãos, segundo suas características? Como é instigador questionamentos que nos leve a ação-reflexão-ação do tipo de sociedade que está sendo construída.

Para Quadros (2015), em sua obra o “BI” em bilinguismo na educação de surdos, eles são seres capazes e dotados de potencialidade, necessitando apenas de oportunidade que lhes garanta uma educação significativa, dando-os condições de exercerem sua cidadania plena com o uso de sua língua nos mais diversos espaços sociais, especificamente nas escolas regulares. É sabido o quão eles necessitam primeiro de seu idioma para depois adquirirem todas as outras línguas caso eles tenham interesse. Contudo, esta língua deve ser iniciada na família, mas

quando a instituição base não tem, a segunda a assumir é a escolar, quando começa a ter a presença de pessoas surda em suas repartições internas, especificamente na sala de aula. Ressalta-se que trabalhar a diversidade curricular com objetivo de dá equidade de ensino, o mais correto seria a escola se preparar para atender as singularidades linguísticas de seu aluno.

Diante das palavras de Quadros (2015), não tem como esconder a presença dos surdos nas escolas comuns, esta realidade é marcante, tendo em vista que educação é um meio de transformar o homem para depois eles mudarem o mundo, ela precisa se adaptar, aceitar, modificar e construir, junto ao surdo com o demais alunos condições de ambos aprenderem e se desenvolverem de forma recíproca. Claro que não se pode deixar de mencionar os profissionais de Libras, que estarão atuando diretamente com os alunos surdos, os quais precisam se capacitar e aprenderem a se comunicarem em línguas de sinais e caso ele não consiga, o município, estado, união, distrito federal devem assegurar a presença do intérprete de Libras como mediador no processo de ensino, auxiliando o professor em sala de aula e demais repartições da escola.

Na visão de Araújo (2013), em sua dissertação, o trabalho do intérprete de língua brasileira de sinais em escolas inclusivas: possibilidades e desafios, corrobora relatando a importância do intérprete de Libras para educação inclusiva como um suporte as pessoas surdas no que tange as questões linguísticas. Tendo o intuito de tornar o ensino mais eficiente, facilitando a aprendizagem, mediando a interação com a comunidade escolar, além de tornar acessível todas os tipos de informações do currículo e concernente a formação dos surdos. Asseverando ainda, as contribuições de Araújo (2013), o intérprete da (ILS) é o profissional que objetiva promover o suporte ao surdos em seu processo de aprendizagem, tornando o espaço escolar inclusivo, facilitando os conteúdos curriculares de forma eficiente.

Nas palavras da pesquisadora supramencionada, ela esclarece que um dos grandes desafios da inclusão das pessoas surdas na educação brasileira na atualidade, são as questões de aquisição linguística, justamente por ser diferente da comunidade ouvinte, necessitando ser praticada cotidianamente por todos, bem como em ter a inserção de profissionais intérpretes da língua Brasileira de Sinais nas escolas, como personagens facilitadores da inclusão dos surdos.

Para Lacerda; Santos e Caetano (2013), a inclusão dos surdos é contraditória quanto a legalidade de ensino, ao serem inseridos nas escolas regulares. Quando uma escola matricula um surdo e comunica ao professor que irá recebê-lo, muitos desses docentes acreditam que terá de realizar seu trabalho com a utilização da Libras e se responsabilizar por esse aluno, sem saber e não ter conhecimento e domínio da língua de sinais, gerando assim, conflitos e angustias para o professor.

Fala-se muito em acolher o aluno com surdez, mas o que se percebe são situações de formação insuficiente aos docentes e quando tem a capacitação é de pouca duração, não dando a eles fluência em Libras, prejudicando o ensino e aprendizagem do surdo. Além de mencionar que, de aula a presença de um profissional que tenha competência a realização de mediar as atividades pedagógicas. O são professores receosos enxergam de sua atuação, acreditando que devem desenvolver sozinhos o seu papel de educar, mesmo sem ter habilidades em Libras.

O professor se sente o único a assumir a responsabilidade sobre os alunos surdos, não conseguindo dividir o espaço da sala com outro profissional, gerando um incomoda, por ele entender que está sendo observado/vigiado ou avaliado, quanto a sua prática. Em muitas escolas esta situação auxilia na exclusão do aluno surdo e do intérprete, o qual fica ausente pelo simples fato de não ser percebido como profissional que deveria atuar facilitando o ensino/aprendizagem do surdo matriculado.

Ocorre que, mesmo na situação que o professor tenha algum conhecimento de Libras é fundamental o exercício de um intérprete para facilitar o ensino/ aprendizagem do surdo no ambiente escolar. Segundo os teóricos, Lacerda; Santos e Caetano (2013), o ensino que considera as características de aprendizagem do aluno com surdez, a escola, professor, coordenador e outros profissionais pertencente a escola, precisa conscientizar que cada aluno possui um jeito único de aprender e com estas particularidades a troca de experiências aliada a quem detém competências na língua de sinais é relevante a educação dos surdos.

Diante do exposto, verifica-se que é oportuno que o professor entenda a relevância do intérprete de Libras e como sua função no ambiente da sala de aula poderá auxiliar o seu trabalho ao ministrar suas aulas, conseguindo juntos resultados concludente a aprendizagem do aluno com surdez. Ressalta-se que a mediação do intérprete de Libras não deve ser a única forma de facilitar o ensino, o professor em parceria com outros profissionais e instituições de ensino superior -IES, devem criar possibilidades de apresentação do currículo escolar e que este seja compreendido pelo surdo.

Na contribuição Gurgel (2010), em sua tese de doutorado: prática e formação de tradutores intérprete de língua brasileira de sinais no ensino superior, não é mais concebível inserir o intérprete de Libras nos espaços escolares sem uma formação adequada, ele argumenta a pertinência de capacitação ao profissional com habilidades de atuar nos diversos espaços educacionais. No processo de ensino/aprendizagem junto ao trabalho desenvolvido na escola, deve proporcionar estratégias diferenciadas e motivadoras ao ato de aprender. Mas para acontecer a junção de responsabilidades o intérprete deve ter uma formação pedagógica adequada a sua profissão dentro das repartições escolares.

Continuando seu pensamento, ele relata que ter um profissional com conhecimento em Libras no ambiente interno da escola, não garante o pleno desenvolvimento do aluno surdo ao acesso dos conteúdos. Para ele, todos deveriam conhecer e saber se comunicar em Libras no ambiente da sala de aula, não somente o intérprete educacional. Afirma ainda, que em muitas situações a exclusão escolar dentro do seu próprio contexto acontece pela necessidade gritante do aluno surdo em não ter com quem se relacionar através de sua língua, eliminando desta forma oportunidades de desenvolvimento. Nesse sentido, Gurgel (2010, P. 157) aduz: [...] a presença do profissional TILS, é obrigatório nos espaços educacionais que recebem estudantes surdos, considerando a com cuidado sua formação e competência para exercerem sua função em sala de aula”.

O bom desempenho da inclusão de Libras a sala de aula deve vir acompanhado com conhecimentos prévios do currículo oferecido pela instituição escolar e pelos professores, de acordo com cada disciplina a serem ministradas neste espaço, para não acontecer incompatibilidade da função que exercem e realmente ofertarem um ensino significativo ao seu crescimento pessoal e social. A educação, mediada pelo intérprete, deve garantir a defesa do princípio de inclusão, dando a ele possibilidade e direito de se desenvolver linguisticamente com o uso de sua língua natural.

Nas obras de Palma (2012), **Libras: Instrumento de inclusão escolar do aluno surdo**, a pesquisadora esclarece que é sabido o papel da escola na sociedade, ela é o local apropriado para eliminar o preconceito, desconstruindo concepções errôneas quanto as capacidades das pessoas com surdez, criando um ambiente acessível onde os alunos da classe regular de ensino ofereçam apoio aos colegas surdos, mantendo um contato mais próximo entre seus pares surdos e ouvintes, dando a eles oportunidade de construir, trocarem experiências e desenvolverem conhecimentos necessários ao seu crescimento psicossocial, com a ajuda mútua constante. Contudo, despertá-los e prepará-los a aprenderem a conviver e interagir, respeitando o amigo surdo, como um ser capaz e com inteligência, necessita da aceitação e ajuda de todos que os rodeiam.

A escola precisa rever suas crenças, reorganizando seu currículo, planejamentos, recursos didáticos, físicos e principalmente humano, haja vista ter como meta a transformação de seu público, seja com conhecimentos cognitivos, motores, valores e demais informações necessárias à sua formação. O ambiente inclusivo deve estar habilitado a aceitar os desafios de inclusão dos surdos, com a intensão de promover-lhes a superação de dificuldades ainda presentes nas escolas, de como oferecer-lhes a educação de maneira integradora, bem como os trabalhos pedagógicos da escola devem demonstrar respeito e nunca atitudes que remetam a

iedade. Para Palma (2012, s/p), “acredita-se que o fator acolhimento é muito importante, porém, não é o suficiente”. Isso significa que a escola deve ir além de inserir, realmente cumprir com seu papel, dentro de sua proposta perceber que a ausência do intérprete no recinto escolar pode prejudicar o ensino/aprendizagem dos alunos surdos.

Com base nas discussões elucidadas das visões dos teóricos que trabalham a inclusão escolar e o trabalho realizados pelo intérprete de Libras, fica nítido o quanto o ensino vem sendo alterado e estas alterações têm desafiado cotidianamente de como oferecer acessibilidade ao processo educativo direcionados aos alunos com surdez. Em relação a função de tradução e interpretação como prática de construção de sentido, Lodi e Almeida (2010) corrobora que o profissional intérprete de sinais precisa de reflexão, relações sociais com diversos sujeitos e participantes no desenvolvimento do ensino/aprendizagem, assim respeitando as peculiaridades dos alunos surdos, portanto, considerando que o profissional atua na fronteira da língua de origem para língua alvo.

Ao falar das especificidades da atuação desse profissional, Albres (2015), Tuxi (2009), Lacerda (2014), Quadros (2015) e Sacks (2010) ratifica que a função principal do intérprete de Libras na educação é entrelaçar as relações e conhecimentos entre os alunos surdos e ouvintes presentes no contexto, procurando elementos com o intuito de mostrar que a ação pedagógica, em muitos casos, transfere ao intérprete de Libras a responsabilidade de ensinar o aluno com surdez, ocasião que o intérprete com a pretensão de apresentar resultados acaba assumindo a função de professor.

Ocorre que, o intérprete de Libras acaba se tornando um professor para o aluno surdo, em virtude da aproximação deles no decorrer do ano letivo, assim o surdo perde a visão central do professor regente em razão da mediação de ensino do intérprete de Libras. Nesse segmento, teóricos relatam, entre outros aspectos, a deturpação das relações e papéis assumido em sala de aula quanto ao desenvolvimento didático-pedagógico entre intérprete de Libras, aluno surdo e professor regente. Ora, essa situação de trocas de funções deixam os alunos surdos confusos em relação a quem se direcionar quanto a sua participação no momento das atividades, explicações e solicitações pessoais e necessidades fisiológicas. Quadros (2006) contribui:

Ainda há estados em que os serviços de intérprete de língua de sinais estão presentes desde o início da escolarização. Nesse contexto, nas séries iniciais, os intérpretes acabam assumindo a função de professores, utilizando a língua de sinais como língua de instrução. (QUADROS, 2006, p.19),

Nas palavras da teórica, os papéis são confundidos desde os anos iniciais da educação básica, quando o intérprete de libras adentra o espaço da sala de aula. Em muitos estados brasileiros ainda há professores que desconhecem a língua de sinais e escolas que não possuem estruturas adequadas, bem como recursos humanos para garantir aos alunos o direito à educação, comunicação e à informação.

Independentemente do contexto estadual, a educação na modalidade bilíngue é um direito consolidado para alunos com limitações auditivas. Na ocasião que, não houver intérprete educacional em Libras será necessário a presença de professores bilíngues, para assim, ser utilizado concomitantemente a Libras e o Português, comprometendo a eficácia do ensino educacional para as pessoas surdas.

Na visão de Lacerda e Santos (2014), na obra “tenho um aluno surdo, e agora?, introdução à Libras e educação de surdos”, em suas palavras eles chamam atenção do leitor para importância do Decreto nº 5.626/2005, expondo que a presença do intérprete no espaço da sala de aula, bem como o emprego da língua de sinais não garantem que as condições e necessidades peculiares das pessoas com surdez sejam consideradas e respeitadas no desenvolver das atividades pedagógicas.

Se a escola não tiver atenção para suas práticas e metodologias usadas, além dos seus currículos nomeados, as práxis acadêmicas podem ser bastante discriminatórias e inacessíveis ao aluno surdo, mesmo com a presença do intérprete no espaço escolar. É oportuno salientar que se o professor não assumir práticas favoráveis de união, aceitação e junção de diferenças didáticas com a permanência do intérprete na classe, como consequência o ensino/aprendizagem destes alunos será prejudicado.

O trabalho escolar de maneira significativa ao desenvolvimento educativo, deve acontecer práxis acessíveis, com compromisso de criar parceria entre docente e intérprete de Libras, esta necessidade é fundamental para trabalhar uma educação inclusiva e bilíngue. Frisa-se que, quando o professor começa a ter contato com aluno surdo e o mediador intérprete, seus conhecimentos começam a fluir, dando a ele a oportunidade de interação e interesse pela língua de sinais. Desta maneira Lacerda e Santos (2014), a parceria entre os profissionais que atuam na educação se faz necessária para construir um planejamento acessível as peculiaridade de aprender de seus alunos.

Percebe-se a importância do intérprete de Libras em ter acesso aos conteúdo do professor regente, este momento pode sanar dúvidas entre os profissionais no processo de mediação do ensino, encontrando soluções, desenvolvendo estratégias e recursos necessários a

aprendizagem do aluno surdo, ratificando que o professor passar a assumir uma postura de formador e responsável também pela formação continuada do intérprete de Libras.

Com os dados expostos, e na visão dos teóricos, o quanto a educação dos surdos se encontra em condições de não serem percebido, tendo ausência de práticas pedagógicas que possam promover seu desenvolvimento em sua língua de sinais, professores da rede regular de ensino necessitando de formação continuada na língua brasileira de sinais e escolas ainda pensada, organizada para pessoas sem deficiências.

Como aduz os teóricos Quadros (2015), Lacerda; Santos (2014), a educação dos surdos almeja por maior valorização a diversidade humana, sendo necessário por parte de toda a equipe escolar conhecer, aprender e praticar cotidianamente a inclusão bilíngue, onde a Libras e o português sejam presentes no dia a dia da escola, por elas serem os dois idiomas oficiais do Brasil, segundo as políticas públicas, mas principalmente por ser os surdos um ser humano e precisa estar, participar e trocar experiências com as outras pessoas não surdas.

Com eludi Vitaliano, D'all Asqua e Brochado (2010, p. 7) “O processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular exige uma reforma geral na organização dos sistemas de ensino, em especial para o atendimento dos alunos surdos”. Diante desta elucidação o ato de incluir, vai além das leis existentes, precisando da população rever suas concepções de ser pessoa, tirando de suas concepções os preconceitos diante do outro e de sua forma de comportar-se, comunicar e relaciona-se de maneira diferente da comunidade brasileira ouvinte.

Com tantas questões ainda a serem superadas na sociedade em relação a educação, o surdo deve ser acompanhado em seu desenvolvimento escolar por um profissional que realmente saiba a importância da isonomia, reconhecendo que a distinção, o progresso e a conquista os surdos anseiam por tradutores/intérpretes no espaço da sala de aula e extra, em qualquer etapa de ensino. Nesta visão, se observa a relevância de uma educação inclusiva e do intérprete de Libras no recinto escolar por ser uma condição de acessibilidade ainda não presente e precisa de sua mediação para ajudar o professor e principalmente o aluno a adquirir o processo de aprendizagem segundo as proposta oferecida na escola regular de ensino.

É relevante o quão os surdos precisa de um olhar não de piedade, sendo visto como coitadinho, mas tendo tratamento de igualdade de valorização no âmbito escolar, pois eles tem suas capacidades e consegue aprender se lhe for ofertado os meios necessário a sua condição linguística. O intérprete é um dos instrumentos basilar na mediação do ensino, quando o professor da sala regular não tiver conhecimentos e práticas pedagógicas que consiga alcançar o desenvolvimento educacional do aluno. Skliar, (2014), na contemporaneidade a inclusão

efetiva da disciplina de Libras nas propostas pedagógicas das escolas é uma ação urgente a ser aplicada. Há muitos anos esta luta vem sendo trabalhada por ORGs, associações, pais, institutos e comunidades surdas. Pois, todos creem na possibilidade de reconhecimento dos surdos como cidadãos plenos, a partir do momento que a sociedade estiver fazendo uso do segundo idioma brasileiro em todas as modalidades de ensino e demais serviços oferecidos no país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar da educação inclusiva para surdos é um processo que exige reflexões de como e para quem o ensino está sendo ofertado, se estão lhe garantido as condições de poder se apropriar dos conhecimentos curriculares pelo uso de sua língua de sinais, com professores titulares da sala de aula regular tendo saberes na área, no histórico, cultura e personalidade individual deste aluno, coerente com a necessidade de habilidades e competências, frente às suas diferenças. Percebe-se a educação e seus desafios de implementar metodologias e que estas possibilitem a oportunidade aos surdos de descobrirem suas habilidades. Ora, por muito tempo os alunos surdos sofreram pela ausência de comunicação entre o aprendiz e o professor, sem deixar de mencionar a falta do intérprete de Libras, em consequência comprometendo aos surdos o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, interação e demais aspectos necessários à sua vida.

O direito a educação é fato e não pode e não deve ser lhe tirada, o que verifica são práticas escolares que se dizem “inclusivas” pelo simples motivo de matricular e inserir em seu ambiente alunos surdos e por essa razão acham que já exercem seu papel de inclusão. Contudo, essas instituições não contam com uma equipe profissional especializada, como: professores com habilidades em língua de sinais, intérpretes de Libras, métodos e estratégias específicas para estes alunos, por fim coloca em reflexão do ensino e sua estrutura de organização, em termos de promover uma escola/bilíngue, com uma pedagógica pensada e realizada as necessidade de aprender a aprender do surdo no mesmo ambiente de alunos ouvintes.

Assim o aluno surdo necessita se desenvolver com uso em sua língua natural, tendo o professor e o intérprete interligado na ação de educar, facilitando ao aluno a aquisição dos conhecimentos acadêmicos e humanos, respeitando-o como um sujeito de capacidade única, de aprender e aplicar no seu dia a dia pela a língua de sinais, eliminando do meio escolar quaisquer forma de discriminação e desvalorização de sua diferença linguística, não o deixando a margem dos processos de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALBRES e NEVES, **Libras em estudo: política educacional** / Neiva de Aquino Albres e Sylvia Lia Grespan Neves (organizadoras). – São Paulo: FENEIS, 2013.

ALBRES, Neiva de Aquino, **Intérprete Educacional: políticas e práticas em sala de aula inclusiva**. São Paulo: Harmonia, 2015.

ALMEIDA, **Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente** / [organizador] Wolney Gomes Almeida. – Ilhéus, BA: Editus, 2015.

ARAÚJO, Thalita Chagas Silva. **O trabalho do intérprete de língua brasileira de sinais em escolas inclusivas: possibilidades e desafios** / Thalita Chagas Araújo, - 2013.

BRASIL. **Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência** [recurso eletrônico] : Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência) / Câmara dos Deputados. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. – (Série legislação ; n. 200)

FERNANDES, Sueli, **educação de Surdos**/Sueli Fernandes-Curitiba: InterSaberes, 2012. (Série Inclusão Escolar).

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GURGEL, T. M. A. **Práticas e formação de tradutores intérprete de língua de sinais no ensino superior**. 2010. 168f Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba 2010.

LACERDA, C.B.F.; SANTOS, L.F. dos; CAETANO, J.F. ; estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos, In: LACERDA, C.B, F. de; SANTOS, L.F. dos (org). **tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução a Libras e Educação de surdos. São Carlos: EDUFSCar, 2013. P. 180-200.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos. **Tenho um aluno surdo, e agora?:** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: Edufscar, 2014. 254 p.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos. **Tenho um aluno surdo, e agora?:** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: Edufscar, 2014. 254 p.

LODI, A. C. B.; ALMEIDA, E. B. de gêneros discursivo da esfera acadêmica e prática de tradução-intérpretação Libras-Português: reflexões. **Tradução & Comunicação: revista brasileira de tradutores**, no 20, 2010.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MENEZES, Eliana C. P. **A maquinaria escolar: na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva**. 2011. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

MOURA; CAMPOS e VERGAMINI, **Educação para Surdos: práticas e perspectivas II** / organizadoras Maria Cecília de Moura, Sandra Regina Leite de Campos, Sabine Antonialli Arena Vergamini.-São Paulo: Santos, 2011.

PALMA, Naiana de Oliveira. **LIBRAS: Instrumento de inclusão escolar do aluno surdo**. 2012. 27 f. TCC (Especialização) - Curso de Pós-graduação Lato Sensu em Neuropedagogia e Língua Brasileira de Sinais – Libras, Censupeg, Centro Sul Brasileiro de Pesquisa, Extensão e Pós-graduação, São Joaquim, 2012.

PERLIN, G.; STROBEL, K. **História cultural dos surdos: desafios contemporâneos**. Educar em Revista. Editora UFPR, Edição Especial, n.2, p. 17-31, 2014.

QUADROS. **Idéias para ensinar português para alunos surdos** / Ronice Muller Quadros, Magali L. P. Schmiedt. – Brasília : MEC, SEESP, 2006. 120 p.

_____. **O “BI” em bilinguismo na educação de surdos**. In: LODI, Ana Claudia Balieiro. et al. Letramento, bilinguismo e educação de surdos. 2. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2015, p. 187-200.

REIS, Dulcilene Saraiva. **FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO DE SURDOS: um encontro com a diferença, cultura e identidade surda**. / Dulcilene Saraiva Reis - Porto Velho, 2013. 147f.: il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Porto Velho, 2013.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo. Companhia das Letras, 2010.


SKLIAR, Carlos. **Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças**. In: _____. A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 2013.

_____, **Desobedecer a linguagem: educar**. Tradução de Giane Lessa. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

STREICHEN, Eliziane Manosso, **Libras: aprender está em suas mãos** / Eliziane Manosso Streichen. – 1. Ed. - |Curitiba, PR crv, 2013.

TUXI, Patrícia. **A Atuação do Intérprete Educacional no Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, 2009.

VASCONCELLOS, Maria Lúcia. **Tradução e Interpretação de Língua de Sinais (TILS) na pós-graduação: a afiliação ao campo disciplinar “Estudos da Tradução”**. IN: QUADROS, R. M. (org.). Cadernos de Tradução. N° 26. 2010/2. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN: 1414-526X.



VITALIANO C. R, DALL' ACQUA, Maria Julia C.; BROCHADO, Sônia Maria D. **Língua Brasileira de Sinais nos currículos dos cursos de Pedagogia das Universidades Públicas dos Estados do Paraná e de São Paulo:** caracterização da disciplina, Londrina: EDUEL, 2010.

VICTOR, VIEIRA e OLIVEIRA, **Educação especial inclusiva:** conceituações, medicalização e políticas / organizadores Sonia Lopes Victor, Alexandre Braga Vieira e Ivone Martins de Oliveira. – Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017. 304 p.

DESAFIOS DO NOVO ENSINO MÉDIO: PERCEPÇÃO DE DOCENTES DE UM PROJETO-PILOTO EM UMA ESCOLA DE SANTA CATARINA

Pedro Paulo Baruffi ¹

RESUMO

Conhecer as principais mudanças que acontecem a partir do Novo Ensino Médio é um assunto mais do que pertinente, até porque é possível entender como alguns estados vem se comportando diante esse novo cenário. A presente pesquisa tem o papel de demonstrar como isso já está acontecendo, porém seu principal objetivo entender a percepção dos professores do Novo Ensino Médio diante o novo projeto-piloto numa escola de Caçador no estado de Santa Catarina. A pesquisa de caráter qualitativo, bibliográfica utilizou de entrevista semiestruturada numa escola projeto-piloto em Caçador com seis professores de diferentes áreas do conhecimento, os questionamentos se deram sobre os desafios dos professores, quais são suas mudanças em suas práticas em relação ao Novo Ensino Médio, como avalia o planejamento para essas mudanças, o que ainda precisa melhorar e os próprios objetivos dos docentes que estão ali inseridos. Os resultados obtidos são de uma ausência de organização e de informação de como que tudo funcionaria, observou uma mudança em relação as suas práticas principalmente por conta de todas as novidades, quanto ao planejamento eles observam que tem sido um bom momento principalmente para entender o sujeito aluno-cidadão, que ainda existem muitos percalços e há uma necessidade de uma reestruturação, quanto aos objetivos os docentes apresentam a necessidade de continuar criando um espaço de motivação e de empenho para despertar o interesse dos estudantes para o conhecimento. Conclui-se que os professores estão empenhados, mas ainda há muito o que se fazer diante um cenário ainda tão incerto.

Palavras-chave: Percepção Docente, Novo Ensino Médio, Reforma do Ensino Médio

INTRODUÇÃO

O Ensino Médio tem se reformulado constantemente no contexto brasileiro, adaptando-se às políticas públicas vigentes em cada período histórico. São alterações previstas na carga horária, na ênfase formativa e outras condições que afetam a etapa formativa no país. As principais mudanças iniciaram no século XIX, com a Reforma Francisco Campos, ocorrida em 1931. A partir de então, várias foram as interferências que levaram a modificações no Ensino Médio, entre elas, a Reforma Capanema, de 1942,

¹ Mestre em Desenvolvimento e Sociedade, Docente da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe. Caçador-SC, pedro.baruffi@uniarp.edu.br.

o Plano de Metas de Juscelino Kubitschek de Oliveira, implantado em 1958, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 4.024/1961, LDBEN 5.692/1971 e LDBEN 9.394/1996, bem como as Constituições da República Federativa do Brasil de 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988. E desde 1988 muitas mudanças vem acontecendo e a reforma do Ensino Médio que acontece em 2017.

As mudanças são evidentes e a educação é um dos pontos que mais tem estado no centro das discussões. Com a nova lei do Ensino Médio que acontece em 2017, as mudanças na educação são mais evidentes, flexibilização de currículo, itinerários formativos, alteração de carga horária, todas essas novidades se relacionam diretamente com a ação docente, pode-se entender que o mundo mudou e com elas também as demandas da atualidade, assim também se faz necessário novas formas de pensar e agir (HARRES et al., 2018). Partindo de todas essas mudanças a presente pesquisa tem como objetivo entender a percepção dos professores do Novo Ensino Médio diante o novo projeto-piloto numa escola de Caçador no estado de Santa Catarina. A pesquisa tem como problemática qual é a percepção dos professores do Novo Ensino Médio diante o projeto-piloto?

Estudar o Novo Ensino é algo bem evidente e necessário, o Brasil todo que discute educação possui um enorme desafio e cabe na maioria das vezes aos estados fazerem grandes redirecionamentos para o novo formato da última etapa da educação básica.

Dessa forma precisa observar que o Novo Ensino Médio nasce com muitas dificuldades, contradições e críticas. Muitos críticos apontam pelo fato de que as mudanças terem sido aprovadas em caráter de emergência abre um grande questionamento da real necessidade e dos reais interesses que embasam tamanha mudança, ainda é preciso observar que diversos manifestos também foram realizados por milhares de estudantes ao ocuparem as escolas em 2016 (SILVA; BOUTIN, 2018). O Novo Ensino Médio a partir de 2017 chega às escolas com prazos limites para as adequações, além disso a Base Nacional Comum Curricular também é homologada com o objetivo de reavaliação dos currículos. Diante um cenário de tantas mudanças se faz necessário a investigação de como tudo isso começa acontecer na prática, esta pesquisa tem papel relevante para conhecer e adentrar nas discussões sobre a percepção dos profissionais e como isso começa acontecer dentro do estado de Santa Catarina.

Essa investigação aponta as necessidades de mudanças, porém os estados vem se organizando para apresentar projetos que coadunem com o que a Lei 13.415/2017. A partir daí os projetos chegam até as escolas de Santa Catarina em 2020 com uma

infinidades de questões a serem discutidas e com uma série de dificuldades enfrentadas pelos docentes das escolas envolvidas nos projetos-pilotos.

METODOLOGIA

Esta investigação, de cunho qualitativo, pesquisa qualitativa não se preocupa com a representatividade numérica, e sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social ou de uma organização (GOLDENBERG, 1999). A pesquisa em sua primeira etapa foi elaborada de forma bibliográfica. Segundo Marconi e Lakatos (2007), a pesquisa bibliográfica é o levantamento de toda a bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita.

Os sujeitos da pesquisa, seis professores do Novo Ensino Médio de uma escola em Caçador no estado de Santa Catarina, essa cidade foi contemplada com duas escolas como escola-piloto. Os professores foram selecionados tendo em vista a área de atuação, a escola em questão possui seis turmas do Novo Ensino Médio totalizando 28 professores inserido no projeto.

A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas com questões semiestruturadas, Triviños (1987, p. 146) explica a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. Complementa o autor, afirmando que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Para análise dos dados, foi adotada o método de análise de conteúdo que é um conjunto de técnicas para análise de comunicações daquilo que foi dito nas entrevistas ou observado pelo pesquisador (BARDIN,1994). A análise de conteúdo se destaca nas pesquisas qualitativas levando em consideração a diferenciação dos dados provenientes das pesquisas quantitativas e até mesmo pela ampla utilização e difusão no mundo acadêmico (SILVA; FOSSÁ, 2015). Bauer e Gaskell (2002) reforçam do caráter social que há nessa técnica uma vez que ela produz inferências do texto para o contexto de forma objetiva.

Quadro 01- Perfil dos Sujeitos

Sujeito	Gênero	Tempo de experiência docente (anos)	Nível de formação	Área de formação
Professor A	Feminino	20	Especialista	Linguagens
Professor B	Feminino	12	Mestrado	Ciências da natureza
Professor C	Feminino	20	Especialista	Ciências Humanas
Professor D	Masculino	4	Especialista	Ciências Humanas
Professor E	Feminino	20	Especialista	Linguagens
Professor F	Feminino	5	Especialista	Ciências da natureza

RESULTADOS E DISCUSSÃO

“Do ponto de vista legal, o Ensino Médio não é nem porta para a Educação Superior e nem chave para o mercado de trabalho, embora seja requisito tanto para a graduação superior quanto para a profissionalização técnica.” (CURY, 2007, p. 1712). Essa indefinição que persiste no Ensino Médio é muito preocupante pela questão do aumento das diferenças entre o público e o privado; as duas vias são importantes, mas o problema consiste em que a falta de investimentos no público preserva a perspectiva do passado em que a elite se beneficiava do ensino, acentuando a classificação da escola para ricos e da escola para pobres. Frigotto e Motta (2017) salientam que aquilo que no passado era marcado pela necessidade de competitividade pelo período modernizador da época na atualidade é justificado recentemente pelo aumento da competitividade no mercado internacional e para gerar condições de empregabilidade.

É nesse contexto que, entre as etapas formativas, o Ensino Médio tem se caracterizado como a mais crítica, pois os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) estão estagnados desde 2011 em 3,7 enquanto o ensino fundamental anos finais que era de 4,3 em 2013 alcançou 4,5 em 2015. Já o Ensino Fundamental anos iniciais no ano de 2015 alcançou a meta tendo em vista que em 2005 era de 3,8 passou em 2015 para 5,5 (BRASIL, 2017). Esses dados reforçam a necessidade de uma reforma afim de contornar os índices negativos, tido aqui como uma crise, que o Ensino Médio enfrenta.

Em reconhecimento dos que se tem dos resultados, a própria Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013, p.168) apresenta que dentre

os problemas e dificuldades que a educação brasileira apresenta o que se destaca é a necessidade de organizar formas de enfrentar a diferença de qualidade reinante nos diversos sistemas educacionais, garantindo uma escola de qualidade para todos.

Por conta dessas dificuldades no Ensino Médio, o ano de 2017 foi marcado pela tentativa de uma nova reforma. Sob muitos protestos e polêmicas, a Medida Provisória nº 746/2016, cujos principais pontos a serem modificados consiste na flexibilização do currículo, ampliação de carga horária, contratação de professores com notório saber e uso de recursos federais para parcerias com as redes privadas essa medida foi encaminhada ao congresso Nacional pelo MEC no dia 22 de setembro de 2016. Após a aprovação no Senado Federal e pela Câmara dos Deputados, a medida foi sancionada como Lei nº 13.415/2017, passando a compor, desse modo, a LDBEN (Lei nº 9.394/1996) (FERREIRA; DA SILVA, 2017).

Em 2017, na Reforma no Ensino Médio as mudanças tangem diretamente para a formação profissional, justificando que “o novo ensino médio permitirá que o jovem opte por uma formação técnica profissional dentro da carga horária do ensino médio regular, desde que ele continue cursando Português e Matemática até o final.” (BRASIL, 2017). Em contrapartida, “as portas para o retrocesso ficaram abertas no contexto de uma globalização cada vez mais neoliberal. A experiência histórica aponta que essa contrarreforma não alcançará uma melhoria da qualidade do Ensino Médio” (FERREIRA, 2017, p. 306). E, apesar de defender uma maior flexibilização do currículo, justificada pelo MEC pela aproximação da escola com a “[...] realidade dos estudantes à luz das novas demandas profissionais do mercado de trabalho” (BRASIL, 2017). O processo tem um ponto prejudicial, pois quando se limita ao educando estar conectando a uma quantidade de disciplinas específicas isso impede de dialogar sobre as muitas áreas do conhecimento. Em decorrência, “tem-se, como resultado, a superficialização do processo educativo, reduzindo-se o conhecimento a narrativas sobre as atividades cotidianas [...]” (KUENZER, 2017, p. 344). Ao longo da história, as reformas evidenciam interesses particulares, minimizando os efeitos de formação para o exercício da cidadania. Em contrapartida, têm priorizado as formações de ordem rápida e eficaz para os mercados e suas competitividades, como destacam Frigotto e Motta (2017, p. 361):

Enfim, a realidade concreta demonstra que a difusão da necessidade de investir em capital humano como motor de desenvolvimento econômico e social é uma ideologia, parcial e artificiosa. Os cortes no orçamento da educação e os repasses de recursos públicos para setores

privados ofertarem cursos aligeirados e de baixo valor tecnológico agregado vão de encontro à ideologia do capital humano. Permanece, então, a questão de compreender as razões da urgência de reformar o Ensino Médio com a justificativa da modernização da estrutura curricular — flexibilização por áreas de conhecimento.

Ainda é necessário destacar o retrocesso da última reforma, pois a mesma é excludente da participação popular, recusando também os anos anteriores de diálogos que vinham acontecendo pelas instituições, acadêmicos, jovens, gestores e outros profissionais. É importante lembrar que:

A experiência histórica nos dá a devida certeza de que essa contrarreforma não alcançará uma melhoria da qualidade da última etapa da educação básica. Muito pelo contrário, ela tende a aumentar a desigualdade escolar e a piorar o desempenho dos alunos (FERREIRA; DA SILVA, 2017, p. 290).

Apesar de todas as mudanças, o Ensino Médio brasileiro segue apresentando problemas que repercutem na etapa formativa.

Na esteira do que acontece em nível nacional é importante observar que o trajeto histórico do Ensino Médio é marcado por profundas desigualdades, é de conhecimento de todos que há um tempo atrás ouvir falar que possuía o Ensino Médio era um privilégio, as coisas vem mudando, mas existe um grander percalço ainda, com toda certeza há uma necessidade “de um projeto que descontinue a segregação e o massacre da grande maioria que vem sendo, historicamente, tolhida do direito de uma educação de qualidade” (CORREA; GARCIA, 2018, p. 620). O Brasil precisa de um projeto que mais do que nunca articule a educação para ser a ferramenta capaz de diminuir as desigualdades histórica e avassaladoras que até aqui assombraram o futuro de milhares de jovens.

A discussão em torno do Novo Ensino Médio vem ganhando destaque cada vez maior entre a comunidade educacional isso acontece pela aproximação das datas limites da implementação do novo formato para se adequar a Lei 13.415/2017 que dispõe de várias modificações na última etapa da educação básica brasileira. A lei citada anteriormente discorre de uma forma geral de uma série de mudanças da qual todo o país já começa a enfrentar desde 2017, são muitos os projetos dos quais a maioria dos estados brasileiros vem discutindo nesses últimos anos.

A nova lei que trata da Reforma do Ensino Médio é recebida com muitas críticas por grande parte da sociedade acadêmica principalmente como ela acontece em sua tramitação no congresso, vale ressaltar que ela nasce com um amedida provisória e rapidamente vai ganhando muito destaque e espaço dentro da política nacional. Ao se

falar da Reforma do Ensino Médio tão polêmica isso se dá por conta de sua aprovação em um momento tão instável do cenário nacional principalmente de ordem política. Outra questão que a crítica cabe muito bem se dá pela forma com que as coisas aconteceram, uma delas é a ausência do debate para ampliação da discussão e dos caminhos a serem tomados (SILVA; BOUTIN, 2018).

Ainda que as críticas sejam muitos evidentes e muito encorpadas em relação a Reforma do Ensino Médio não há como negar que existe uma lei e ela está caminhando dentro de muitos estados, é de conhecimento que todos ainda falando sobre as críticas recebidas lá entre 2016 e 2017, estados como Ceará, Rio Grande do Sul, Minas Gerais entre outros protagonizaram de forma bem aberta uma contrariedade em relação as formas específicas na época da medida provisória que mais tarde se transforma em lei e também as execuções do governo, nesse espaço também vai aparecer os apoiadores dessa reformulação que a educação básica em sua última etapa estava a sofrer. Estados como de São Paulo e Santa Catarina saíram em defesa de todo o movimento que aconteceu em torno das alterações e novidades do Ensino Médio (CORREA; GARCIA, 2018).

A importância de destacar os estados defensores da MP nº 746 se dá pelo fato desse ser um dos solos onde esta pesquisa acontece e em Santa Catarina o Novo Ensino Médio chega em 2020 com uma ocupação por todo o território estadual isso será muito pelo histórico de apoio do qual esse estado da federação dá a essas novas medidas da Lei 13.415. é importante observar que a fala do secretário da educação em exercícios em 2020 se dá pelo fato de reforçar a política de Estado cujo principal objetivo é o acesso e a permanência do jovem catarinense no Novo Ensino Médio (SANTA CATARINA, 2019). O Novo Ensino Médio de Santa Catarina implantado a partir de 2020 tem um projeto que trata de questões principalmente voltado aos itinerários formativos, mudança de carga horária e formação continuada dos professores, o presente artigo trata principalmente do último item citado.

O Novo Ensino Médio em Santa Catarina articula-se com os itinerários formativos dos quais foram estabelecidos o Projeto de Vida, Trilhas de Aprofundamento, envolvendo as áreas de conhecimento e/ou formação técnica e profissional e Componentes Curriculares Eletivos. O projeto de vida tem como foco a elaboração por parte do estudante, auxiliar na escolha dos Itinerários Formativos e o prosseguimento do percurso após o Ensino Médio. Os componentes eletivos dos quais o estado de Santa Catarina possibilita aos jovens do Novo Ensino Médio é uma segunda língua estrangeira, estudos

dirigidos, componentes curriculares de aprofundamento, cultura e esporte e educação tecnológica (Santa Catarina, 2019).

Em relação à carga horária o Novo Ensino Médio de Santa Catarina possibilitou as escolas escolherem três tipos de matrizes diferentes levando em consideração as necessidades e as demandas da comunidade escolar. A organização da matriz curricular do Novo Ensino Médio pode ser observado no quadro 02.

Quadro 02: Estrutura Curricular do Novo Ensino Médio em Santa Catarina

Matriz	1º ano	2º ano	3º ano	Carga horária total
A	800 horas de BNCC + 200 horas parte flexível	600 horas de BNCC + 400 horas parte flexível	400 horas de BNCC + 600 horas parte flexível	31 horas-aulas
B	800 horas de BNCC + 320 horas parte flexível	600 horas de BNCC + 520 horas parte flexível	400 horas de BNCC + 720 horas parte flexível	35 horas-aulas
C	800 horas de BNCC + 800 horas parte flexível	600 horas de BNCC + 1000 horas parte flexível	400 horas de BNCC + 1200 horas parte flexível	50 horas-aulas

Fonte: (Santa Catarina, 2020)

Itinerários formativos, estrutura curricular, aumento de carga horária, todas essas mudanças geram um grande impacto para toda a comunidade escolar, nesse sentido dentre as muitas necessidades das quais a escola precisa se adaptar, nessa seara de mudanças em 2018 aconteceu a homologação da Base Nacional Comum Curricular e a maioria dos estados continua a debater dentro das redes como isso vai chegar até professores, estudantes e comunidade escolar.

Outra novidade que o Novo Ensino Médio apresenta para rede estadual de Santa Catarina é atuação por áreas do conhecimento, nesse sentido ela vai contemplar um ensino mais transdisciplinar, articulado e interado sendo assim “A formação docente e o planejamento integrado constituem-se em pontos importantes e necessários na realização de um trabalho por área de conhecimento” (SANTA CATARINA, 2019, p. 30). Partindo desse pressuposto de uma forma inovadora de discutir o currículo se faz necessário uma forma de planejar, toda via os docente que integram o Novo Ensino Médio possuem uma carga horária específica somente para planejamentos, os planejamentos acontecem de

forma integrada por área do conhecimento, além disso eles tem como propósito avaliar e replanejar semanalmente as atividades.

Para adentrar nas reflexões sobre o formação docente, planejamento, reinvenção é interessante a observação sobre as palavras de Paulo Freire “O professor que não leva a sério sua formação, que não estude que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe” (FREIRE, 2019, p. 89-90). Olhar para o referido autor é sempre um ponto bastante comum, mas necessário, a leitura nos oportuniza pensar que a constante reinvenção do professor é algo que se liga ao aprimoramento, à evolução, os docentes que tiveram o privilégio de perpassar diferentes gerações mais do que nunca sabem dessa necessidade.

O ano passado em uma reportagem de um jornal Indiano reforçou a necessidade que a educação tem em repensar suas práticas em relação aos novos desafios, porém destaca que os esforços devem percorrer o caminho de consertar o que já existe em vez de acreditar que se precisa de uma grande mudança (DASGUPTA, 2019). Isso reflete diretamente com as mudanças atuais no Ensino Médio, muitas vezes pensando que a educação atual de nada serviu e sabemos que isso é uma grande falácia, pois muito se alcançou, mas os novos dilemas aparecem diariamente. Na dedicação de entender as transformações e os aspectos que alteram todo esse cenário com as novidades é plausível reforçar que são os próprios professores com suas experiência que possuem o grande poder de colocar essa mudanças em funcionamento.

Estudos desde o final do século XX já vem apresentando a imensa necessidade de uma educação transformadora e que para isso aconteça passa por educador e educando, nesse sentido:

[...] Deverão ocorrer ações como a reflexão crítica, a curiosidade científica, a criatividade e a investigação, dentro da realidade dos educandos, tendo o professor a responsabilidade de articular metodologias de ensino caracterizadas por variedade de atividades estimuladoras da criatividade dos alunos (FREIRE apud FARIA; CASAGRANDE, 2004, p. 821).

Paulo Freire (2001) ao se posicionar sobre a tarefa de dialogar sobre a formação permanente dos professores realça a necessidade de uma formação prática político pedagógica, ele entender que é dessa forma que se cria uma nova identidade para a escola que se quer construir. Ainda na visão Freireana podemos observar que por mais discussões que possam existir é sempre na formação permanente que encontramos as formas de encarar os desafios e atender as demandas recém chegadas.

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (FREIRE, 2018 p. 22-23).

Encarar os desafios levando em consideração a necessidade cada vez mais prioritária de tratar tudo isso com um compromisso ético-reflexivo proporciona um rompimento com a neutralidade por parte dos educadores, ainda que muitas vezes os educadores não concordem com os sistemas que são colocados de forma vertical, mas o protagonismo dos professores reforça as próprias palavras de Freire (2019, p 52) “sei que as coisas podem até piorar, mas sei também que é possível intervir para melhorá-las”. A necessidade de jamais esquecer o papel do professor na intervenção do mundo é a necessidade de uma reflexão diária.

O Novo Ensino Médio em Santa Catarina chega em 2020 à 120 escolas-piloto, tendo como base a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, o estado recorre a reforma da carga horária ao longo dos três períodos, flexibilização do currículo, itinerários formativos e projeto de vida.

Ao ouvir os professores do Novo Ensino Médio é possível observar o tamanho dos desafios e a necessidade de olhar atento para todas as novidades existentes, ao perguntar aos professores sobre quais são as principais dificuldades encontradas no novo formato, tendo em vista a abrangência da pergunta os professores pesquisados em sua maioria responderam que a falta de esclarecimento, entendimento sobre o funcionamento em si, é um dos principais desafios, como aponta o professor “E”:

“a primeira dificuldade que eu encontrei em relação as dúvidas de como serão as aulas, quais são as metodologias que nós podemos usar, como que vai ocorrer o processo do novo ensino médio em relação ao processo avaliativo? Essas são as dúvidas que surgiram em que elas não foram sanadas e a própria coordenação teve dificuldade de abordar estes temas”

Outros professores acompanham o entendimento do professor citado, falam sobre a construção desse novo caminho às cegas e a falta de definição do currículo. Somente uma professora diz não ter tido nenhuma dificuldade, porém destaca que a ausência de preparação do aluno, onde ele não vem do ensino fundamental com a capacidade de

“aprender a aprender” (Professora “A”). Uma das professoras cita a dificuldade com as tecnologias para esse novo trabalho e ainda também nas respostas obtidas aparece a dificuldade da própria escola possibilitar um espaço para a formação de estudantes críticos e conscientes.

Levando em consideração as abordagens acima é possível observar que a ausência de uma definição concreta de como que as coisas acontecem demonstram uma certa necessidade que o estado passa se adequar, mas com um intuito de somente atender a uma nova lei, mais uma vez a educação sente os prejuízos da ausência de um projeto pensado no aluno e escola. Partindo desse entendimento é importante ressaltar Paulo Freire (2019) que entende como uma ofensa aos educandos, educadores e a prática pedagógica quando não toma esses atores como protagonista nas novas discussões sobre o seu próprio futuro.

Ao iniciar a nova jornada do Novo Ensino Médio os professores viram a necessidade de mudanças na sua forma de trabalhar, por isso foi perguntado quais foram as principais mudanças a partir no Novo Ensino Médio em suas práticas? A maioria dos professores pesquisados relatam a mudança no sentido de abordarem uma prática mais formativa, levando em consideração a situação do estudante como um sujeito integral, uma preocupação com a proximidade da teoria com a prática, relatos sobre as metodologias, como cita o professor “E”: “eu acredito que esse seja o ponto positivo não trabalhar mais em caixinhas fechadas, na educação fragmentada, mas trabalhar em um todo. Essa facilidade de poder aproveitar agora novas metodologias em sala de aula é de grande valia”. Outra professora acredita que investe na conscientização da necessidade de adquirir conhecimento.

Os professores ainda com dificuldades na maioria das vezes apresentam uma grande preocupação em se adequar as mudanças e assim vem fazendo e essa prática é fundamental para que a obtenção do produto final seja efetivo, Shaharabani e Tal (2017) apresentam a importância de adaptação e a inovação ao contexto da atuação dos estudantes para que as mudanças sejam pertinentes e se sustentem ao longo do tempo.

A terceira questão levantada para os professores do Novo Ensino Médio foi em relação aos planejamento, tendo em vista que esses profissionais possuem semanalmente um período somente para isso, a fala dos professores apresenta uma positividade, pois avaliam um momento de discussão, interação, como apresenta a professora “F”:

“O planejamento é extremamente valioso, pois oportuniza o diálogo entre os professores, são nestes momentos que elabora-se ações em conjunto priorizando o aluno, para que possamos atingir êxito no

processo de ensino- aprendizagem, traçando metodologias para melhor preparar o estudante para a vida.”

Percebe-se que além de planejar, os professores e coordenação aproveitam como um espaço de formação, a professora “B” salienta que nesses momentos há uma eficácia no entendimento do aluno-cidadão. Outros professores reclamam o fato de ainda ter um planejamento individualizado que vai contra o próprio projeto do Novo Ensino Médio e que nas palavras dela “estão fazendo mais do mesmo” (Professora “C”), a professora “A” apresenta uma grande reflexão sobre o planejamento e sua eficácia:

“Nem todos estão concordes a pós modernidade que, cada vez mais exige atualização continuada, com amplos horizontes para compreender o novo paradigma para a ciência, totalmente sistêmico que faz com que tudo seja visto na sua totalidade, e não mais fragmentado, porque a parte não explica o todo.”

O planejamento segundo as diretrizes estaduais deve estar alinhado a proposta de integração por área principalmente para compartilhar saberes e práticas (SANTA CATARINA, 2019).

No quarto questionamento sobre o que o Novo Ensino Médio precisa para conseguir mais resultados, pode-se observar inúmeras respostas, como por exemplo definição de currículo, investimentos em tecnologia, laboratórios, gestores eficientes, humanizar o ambiente escolar, pautar a educação em desenvolvimento de habilidades e competências. Silva e Boutin (2018) refletem que a educação é o que humaniza e desenvolve as potencialidades humanas, partindo disso podemos observar o quanto o Novo Ensino Médio precisa entender as realidades e precisa atender as novas necessidades.

A última questão respondida pelos professores do Novo Ensino Médio foi sobre os objetivos dentro dessas mudanças que acontecem a partir de 2020, a maioria dos professores apontam como interesse de despertar os estudantes ao conhecimento, desenvolvimento do Ser, reaprender as práticas pedagógicas, reinventar-se e ampliar a capacidade de entender que o maior investimento pessoal é o conhecimento. A fala da última professora, reforça o que os autores ressaltam “é preciso uma formação centrada no desenvolvimento de capacidades que auxiliem na tomada de decisões mais adequadas, qualificando a vida em nível individual e coletivo” (HARRES et al., 2018, p. 4).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Ensino Médio, última etapa da educação básica vem sofrendo há anos com suas indefinições e o novo projeto vem chegando as escolas infelizmente com uma certa dificuldade, todos sabem que não poderia ser diferente levando em conta todo o percurso

da educação nesse país, um fator preocupante que não pode deixar de ser destacado aqui é o fato de que os professores sempre são extremamente afetados e na maioria das vezes sempre exaltam como aquelas pessoas capazes de se reinventar, isso tudo até soa bonito quando se tem necessidade de romantizar algo que não deveria ser dessa forma. Os professores nas escolas devem sim ser capacitados, preparados e cada vez mais prontos para os tenros desafios que são colocados, todavia as respostas dos professores nesta pesquisa são necessárias para observar o quanto isso tem um peso sobre a qualidade do processo.

As mudanças que começam a acontecer na escola pesquisada com certeza levarão anos para se ter resultados, mas quando o projeto inicia ainda com muitas incertezas, sem definição de currículo, metodologias, organização das aulas mostra a negligência do estado mais uma vez com algo que deveria ser pensado meticulosamente, um projeto de futuro da nação como Ensino Médio é algo que os estados juntos com o governo federal deveriam apostar todas as suas capacidades para que os principais resultados de todas esferas pudessem ser alcançados. É lamentável ver uma mudança tão significativa começar a acontecer quando o estado de Santa Catarina ainda não tem sua organização de proposta curricular para o Novo Ensino Médio de acordo com a BNCC, como foi falado na pesquisa pelos professores, essas indefinições mais uma vez recaem sobre o docente.

É interessante observar o quanto os professores se reinventam por si só, buscam caminhos alternativos, se preparam com maestria, sempre são figuras maravilhosas num cenário ainda tão indecifrável.

Observando todos os acontecimentos do Novo Ensino Médio constatou-se que pontos dessas mudanças são positivas e planejamento que acontece semanalmente tem possibilitado discussões, mudanças nas visões dos professores e ainda há muito o que acontecer principalmente no que tange ao planejamento por área.

Os professores ainda observam as dificuldades que existem e ainda há muitos percalços ou seja pode-se observar as angústias que os professores observam sobre a continuidade e as necessidades de atender os desafios que são lançados pelos próprios jovens.

Por fim mais uma vez os professores que estão no novo projeto seguem ali com o intuito de despertar aos jovens o interesse pelo estudar e pela capacidade de continuarem atendendo as múltiplas necessidades dos estudantes, os docentes sentem dificuldades

diante todas essas mudanças, mas estão se preparando para passar por mais esse novo projeto.

REFERÊNCIAS

BARDIN, I. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições Setenta, 1994.

BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. Lei n. 13415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 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, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF**, 17 fev. 2017. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm> Vários acessos.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2013.

CORRÊA, Shirlei de Souza; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. “Novo ensino médio: quem conhece aprova!” Aprova?. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S.l.], p. 604-622, mar. 2018. ISSN 1982-5587. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11469>>. Acesso em: 01 sep. 2020. doi:<https://doi.org/10.21723/riaee.v13.n2.2018.11469>.

CURY, C. R. J. **O Ensino Médio no Brasil**. Cadernos de Pesquisa. V.38, nº 134, maio/agosto 2007.

DASGUPTA, Amit. **Reinventing teaching can reform education**. India Today. New Delhi. 31 de jan 2019. Disponível em: <https://www.indiatoday.in/education-today/featurephilia/story/reinventing-teaching-can-reform-education-1443595-2019-01-31>. Acesso em: 08 set. 2020.

FARIA, Josimerci Ittavo Lamana; CASAGRANDE, Lisete Diniz Ribas. A educação para o século XXI e a formação do professor reflexivo na enfermagem. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 5, pág. 821-827, outubro de 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692004000500017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 27 de agosto de 2020.

FERREIRA MACHADO, I., Márcia da Silva, R., & de Lourdes Jorge de Souza, M. Avaliação de aprendizagem nos contornos do currículo integrado no ensino médio. **Cadernos CEDES**, v.36, n. 99, p. 207–221, 2016. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016160336>> Acesso em 16 ago. 2020.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra.. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 59 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 1999

HARRES, João Batista Siqueira et al . CONSTITUIÇÃO E PRÁTICA DE PROFESSORES INOVADORES: UM ESTUDO DE CASO. **Ens. Pesqui. Educ. Ciênc. (Belo Horizonte)**, Belo Horizonte , v. 20, e2679, 2018 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-21172018000100201&lng=en&nrm=iso>. access on 30 Aug. 2020. Epub Apr 16, 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/1983-21172018200107>

KUENZER, Acacia Zeneida. **Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada**. In: Reunião Científica Regional da AMPED, 2016, Curitiba. Anais. Curitiba: XI AMPEDSUL, 2016.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a Urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória Nº 746/2016 (LEI Nº 13.415/2017). **Educ. Soc.** [online]. 2017, vol.38, n.139, p. 355-372. ISSN 01017330. Acesso em 21 ago. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017176606>.

SHAHARABANI, Y. F.; TAL, T. Teachers' practice a decade after an extensive professional development program in science education. **Research in Science Education**, v. 47, n.05, p. 1031– 1053, 2017

HARRES, João Batista Siqueira et al . CONSTITUIÇÃO E PRÁTICA DE PROFESSORES INOVADORES: UM ESTUDO DE CASO. **Ens. Pesqui. Educ. Ciênc. (Belo Horizonte)**, Belo Horizonte , v. 20, e2679, 2018 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-21172018000100201&lng=en&nrm=iso>. access on 30 Aug. 2020. Epub Apr 16, 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/1983-21172018200107>.

SILVA, Karen C. J. R. da; BOUTIN, Aldimara Catarina. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. **Educação**. Santa Maria, v. 43, nº 3, jul/set 2018. p. 521-534.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. 5. reimp. São Paulo: Atlas, 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

SANTA CATARINA. Caderno De Orientações Para A Implementação Do Novo Ensino Médio. Florianópolis: Secco, 2019.

SILVA, Andressa Henning, e FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos. **Qualit@s Revista Eletrônica**, v. 1, n. 1, 2015. Disponível em: <<http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/view/2113>> Acesso em 20 set. 2020.

DESAFIOS NA PRÁTICA DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA: ESTUDO DE CASO NO ESTADO DO MATO GROSSO¹

Marina Lara ²
Aloir Pacini ³

RESUMO

Com o presente trabalho objetiva-se compreender os desafios enfrentados pelos docentes no Ensino Remoto Emergencial, em decorrência da pandemia pelo novo coronavírus. Através de pesquisas bibliográficas que trazem conceitos que dialogam com o momento presente busca-se contextualizar o inédito momento vivido pelos docentes no município de Cuiabá, Mato Grosso. Através do envio de questionário semiestruturado, buscamos entender a realidade dos 115 docentes entrevistados – não somente no que diz respeito às novas práticas pedagógicas adotadas no período, mas também sobre os aspectos pessoais e psicológicos dos professores. Enquanto antropólogos, fazemos uso do método etnográfico para analisar compreender também a problemática de uma pesquisa nestes tempos de reclusão social.

Palavras-chave: prática docente, pandemia, ensino, TDICs.

INTRODUÇÃO

O mundo enfrenta uma crise sanitária sem precedentes. Desde meados de dezembro de 2019, inicialmente na China, mas logo todas as nações tomaram conhecimento sobre a *Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2* (SARS-CoV-2), que provoca a Covid-19, uma doença causada pela família de *coronavírus*. O vírus se espalhou ao redor do mundo, tendo o primeiro caso confirmado no Brasil em 26 de fevereiro de 2020. A disseminação rápida no globo terrestre fez com que a Organização Mundial da Saúde (OMS) caracterizasse o evento como pandemia, em março de 2020

¹ O presente artigo é um dos resultados da pesquisa de mestrado que está sendo desenvolvida pelos autores no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social pela Universidade Federal de Mato Grosso.

² Mestranda em Antropologia Social pela Universidade Federal de Mato Grosso – MT profmarinalara@gmail.com;

³ Professor do Departamento de Antropologia da UFMT, colaborador no PPGAS-UFMT, orientador de Marina Lara.

(Do Bú et al., 2020, Velavan & Maeyer, 2020; World Human Organization [WHO], 2020).

Desde então, uma corrida contra o tempo foi sentida pelos brasileiros a partir de março de 2020, quando iniciaram-se as discussões sobre como continuar o processo educativo dentro das limitações consequentes da pandemia. O resultado foram longos testes de novas ferramentas e sequentes análises de quais seriam as possibilidades mais adequadas de aplicação efetiva desses recursos. Além do vírus, outras coisas que nos eram desconhecidas passaram a se tornarem intensamente presentes e nos cobrar a necessidade de familiarização para o bem estar dos estudantes e dos docentes, mesmo no ensino remoto emergencial e ensino à distância.

Convém aqui clarear os termos usados para compreender corretamente do que estamos tratando. O Ensino Remoto Emergencial (ERE) é uma modalidade de ensino que surge como “substituto” do Ensino Presencial em momentos, como o próprio nome sugere, de emergência. Momentos em que a sociedade vive crises sanitárias com surtos ou pandemias, como é o caso do nosso país com o Covid-19, o ideal é que se recorra à essa prática de ensino como norteadora do processo ensino-aprendizado. Através das entrevistas com professores e coordenadores feitas durante esse estudo, analisamos as novas características do trabalho pedagógico que é o viés dessa pesquisa, agora no ambiente virtual.

Ademais, Charles Hodges, Stephanie Moore, Barb Lockee, Torrey Trust e Aaron Bond (Holges et al., 2020), fazem também um esforço de pensar esse momento histórico que estamos vivendo em outros países, e são precisos quando afirmam que ERE não deve ser confundido com Educação à Distância (EaD), uma vez que uma das poucas semelhanças entre as duas modalidades de ensino consiste no fato de que ambas são intermediadas por tecnologias digitais. Para eles, ERE é um sistema criado como uma forma temporária e alternativa de entrega de instruções, em circunstâncias de crise, que envolve soluções de ensino totalmente remotas em substituição àquelas que seriam ministradas presencialmente. Assim, o objetivo do ERE é fornecer acesso temporário a estratégias de ensino-aprendizagem de uma forma rápida, simples e confiável durante uma emergência ou crise (Tomazinho, 2020). A educação à distância pressupõe a presença de um tutor, com carga horária variável, fazendo uso de atividades síncronas e assíncronas. Já no Ensino Remoto Emergencial, temos o papel do professor exercido em tempo real, através de diferentes recursos midiáticos. A partir da incorporação de novas tecnologias e recursos para o ERE, o presente trabalho busca evidenciar quais foram as

práticas adotadas pelas instituições dos 115 docentes entrevistados, bem como concentre-se, também, na análise dos possíveis problemas pedagógicos sofridos pelo sistema de ensino frente às mudanças ocorridas no tempo dessa pandemia:

O sistema escolar só pode sentir os efeitos das mudanças morfológicas e de todas as mudanças sociais que estão por trás destas sob a forma de dificuldades pedagógicas, mesmo que ele impeça aos agentes de colocar em termos propriamente pedagógicos os problemas pedagógicos que se colocam objetivamente para ele. (Bourdieu, 1992, p. 112).

Temos ciência que vivemos em uma sociedade extremamente desigual. A pandemia pelo novo coronavírus não se trata, apenas, de uma crise sanitária, que também pôde ser observada na política, na economia, no cultural e social porque se tornou de fato um *fato social total*, na linguagem de Marcel Mauss (2003). Conforme recorda Boaventura de Sousa Santos, este cenário pode ser caracterizado como uma crise grave:

As crises graves e agudas, cuja letalidade é muito significativa e muito rápida, mobilizam os media e os poderes políticos, e levam a que sejam tomadas medidas que, no melhor dos casos, resolvem as consequências da crise, mas não afectam as suas causas. Pelo contrário, as crises graves mas de progressão lenta tendem a passar despercebidas mesmo quando a sua letalidade é exponencialmente maior. A pandemia do coronavírus é o exemplo mais recente do primeiro tipo de crise. (2020 p. 22).

Ademais, no contexto de estudo das epidemias, para o enfrentamento de crises frente às doenças infecciosas, percebemos a necessidade de ação imediata, uma vez que:

De natureza episódica e excepcional, as epidemias são uma crise em tempo real que impele uma resposta imediata [...]. Iluminando os contornos geopolíticos e as consequências da biossegurança, os antropólogos demonstraram como as epidemias, ou melhor, sua ameaça iminente, fornecem o pretexto para a extensão do poder governamental em todas as formas de vida e modos de vida (Keck, 2019, p. 3).

No caso específico do Brasil, mas focados em Mato Grosso neste trabalho, reiteramos as desigualdades evidenciadas entre as esferas público e privada, e notamos o quão importante é a necessidade de formação contínua dos docentes, especialmente no campo tecnológico, uma vez que estamos diante de um novo perfil de estudante, que poderíamos descrever como *contemporâneo*. Ora, diante de tal evidência não podemos continuar sendo *professores tradicionais*. Segundo Presnky (2001), os estudantes de hoje

não são os mesmos para os quais o nosso sistema educacional foi criado. Sobre a formação de professores críticos, Libâneo afirma:

As escolas formadoras de professores necessitam formar indivíduos pensantes, com capacidade de pensar epistêmico, isto é, pessoas que desenvolvam capacidades básicas de pensamento, elementos conceituais, que lhes facultem, mais do que saber coisas, mais do que receber uma informação, se colocar ante a realidade, apropriar-se do momento histórico para pensar historicamente essa realidade e reagir a ela (LIBÂNEO, 2006, p. 88).

Concomitante a isso, ao tratarem da postura reflexiva do professor, Chaquime e Mill (2016) afirmam que “partindo do contexto em que estão inseridos e das relações que estabelecem com os alunos, tornam a experiência como mediador do ambiente virtual de aprendizagem uma prática formativa e uma oportunidade de reprofissionalização” (p. 126). Não estamos nos referindo apenas à capacidade *tecnológica* do docente, mas pensando, sobretudo, em uma formação crítico reflexiva. Para Libâneo, os novos pensamentos envolvendo a formação continuada dos professores diz respeito à:

a) busca de respostas aos desafios decorrentes das novas relações entre sociedade e educação, a partir de um referencial crítico de qualidade de ensino. Isto supõe levar em conta os novos paradigmas da produção e do conhecimento, subordinando-os a uma concepção emancipadora de qualidade de ensino; b) uma concepção de formação do professor crítico-reflexivo, dentro do entendimento de que a prática é a referência da teoria, a teoria o nutriente de uma prática de melhor qualidade; c) utilização da investigação-ação como uma das abordagens metodológicas orientadoras da pesquisa; d) adoção da perspectiva sociointeracionista do processo de ensino e aprendizagem; e) competências e habilidades profissionais em novas condições e modalidades de trabalho, indo além de suas responsabilidades de sala de aula, como membro de uma equipe que trabalha conjuntamente, discutindo no grupo suas concepções, práticas e experiências, tendo como elemento norteador o projeto pedagógico. (Libâneo, 2006, p. 88)

É notória a necessidade de uma mudança no sistema educacional, que diretamente está relacionada com políticas públicas de acesso a uma educação que ainda não é comum a todos. Os *campos de possibilidade* (Bourdieu, 1970) diferem, e a pandemia surge como combustível para deixar em evidência fatores importantes dentro do cenário escolar, como as desigualdades de acesso à educação.

Apesar dos problemas enfrentados durante esse período, “com diligência e ação concertada em vários níveis, as ameaças colocadas pelas doenças infecciosas emergentes

podem ser, se não eliminadas, pelo menos significativamente moderadas” (Lederberg et al., 1992, p. 32). Não discutiremos nesse trabalho sobre o teor das ações que devem, ou não, ser tomadas por parte das autoridades e das instituições, nos limitaremos às consequências que estão sendo vivenciadas nesse período.

METODOLOGIA

Esta pesquisa é de natureza qualitativa e tem caráter descritivo acerca das atividades realizadas por 115 professores no município de Cuiabá, no Mato Grosso. Como estamos em tempo de pandemia, trata-se de um estudo de caso, mas a pesquisa não vai a campo para a observação participante, são esses atores principais que refletem sua ação escrevendo sobre ela. Reforçamos assim a importância do papel do professor:

Contudo, há uma exigência muito maior do professor nesse processo, uma vez que além de acompanhar e assessorar o aprendiz, é necessário compreender como as relações se estabelecem de modo a promover aprendizagens mútuas. É preciso estabelecer um diálogo permanente de modo que as ideias sejam discutidas, redirecionadas, implementadas e avaliadas, o que se torna um desafio diante do público que se recebe, considerando a diversidade de experiências, conhecimentos e competências. (Rinaldi, 2010, p. 156).

O certo é que a palavra dos professores é importante. Por isso também foi necessário uma análise desses discursos para captar até o que não está dito. Para Vergara, a pesquisa descritiva:

[...] expõe características de determinada população ou de determinado fenômeno. Pode também estabelecer correlações entre variáveis e definir sua natureza. Não tem compromisso em explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação. (Vergara, 2004, p. 47).

Em decorrência do distanciamento social proposto pela pandemia, a pesquisa foi feita através da ferramenta *Google Forms*. No dia 21 de junho de 2020, um questionário semiestruturado foi utilizado para entender a realidade vivida pelos docentes nos níveis profissional, psicológico e social. Para uma análise qualitativa, Ludwing nos lembra que:

A pesquisa qualitativa, por sua vez, leva em conta a junção entre o sujeito e o objeto e busca fazer uma exposição e elucidação dos

significados que as pessoas atribuem a determinados eventos. [...] Estudo de caso, pesquisa-ação e pesquisa participante constituem modalidades da pesquisa qualitativa. (Ludwing, 2014, p. 205).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Iniciamos as discussões apresentando as informações sobre a saúde dos entrevistados, uma vez que não há problema físico que não passe, anteriormente, pelo emocional. Sabemos que não estamos diante de um cenário comum de educação, e as constantes mortes noticiadas pelas mídias, além da crise econômica que se agrava com o passar dos dias, são fatores que influenciam, diretamente, no bem-estar do professor. Foram abordadas temáticas subjacentes à incorporação e uso das tecnologias no ERE e não podemos falar do indivíduo isolado em apenas um plano. Assim sendo, pareceu-nos conveniente destacar logo no início questões sobre a saúde mental dos entrevistados, conforme demonstrado no gráfico a seguir:

Numa escala de 0 a 10, quanto o COVID-19 afeta-o(a) no plano psicológico?
115 responses

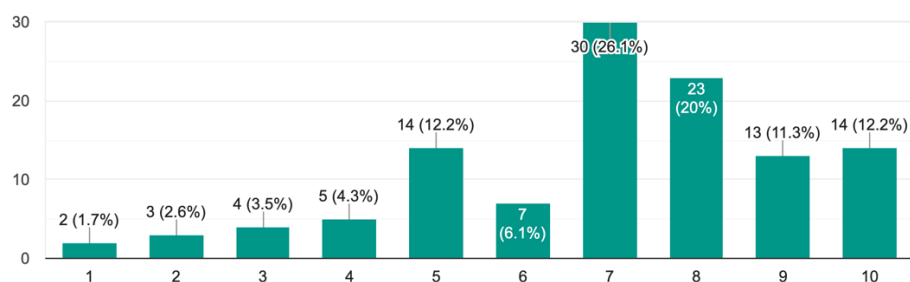


Gráfico 1: Covid-19 e a saúde mental dos entrevistados

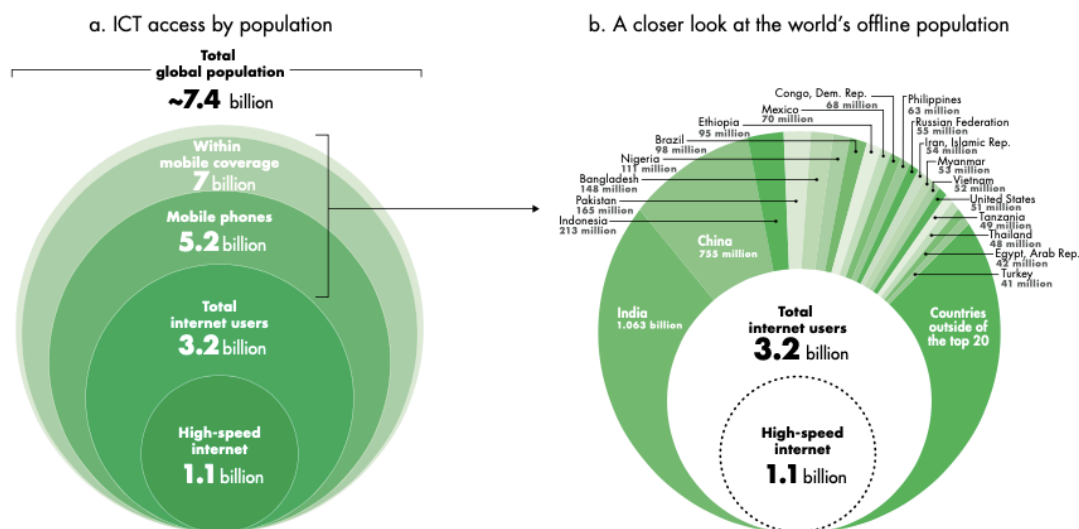
Dos 115 professores entrevistados, percebemos que 76% consideram que o Covid-19 afeta seu plano psicológico de uma maneira considerável, com escala acima de 7. Ademais, quando perguntados sobre o uso de medicinas alternativas, 51 pessoas responderam afirmativamente. Dentre as principais, destacam-se a Homeopatia, Fitoterapia e Acupuntura. Estamos falando de uma amostra de docentes que está voltada para a medicina alternativa como forma de auxílio para o equilíbrio de sua saúde mental. É importante percebermos que, no que diz respeito ao uso de remédios alopáticos, esse

número cai expressivamente: 19 pessoas afirmaram já fazer uso antes da pandemia, e 9 passaram a utilizar após o período de distanciamento social.

Sobre o perfil profissional dos entrevistados, 71 disseram trabalhar apenas em instituição privada, 27 são de instituição pública e 17 trabalham em ambas. O questionário foi encaminhado para diversos grupos de coordenadores pedagógicos, não tendo, assim, um público-alvo definido. Assim o recorte aconteceu pela disponibilidade em participar da pesquisa, o que pode ter selecionado pessoas mais proactivas e com desejo latente de se expressarem. Após a análise dos resultados, percebemos que a maioria dos entrevistados, 63 pessoas lecionam para o Ensino Médio ou nível correspondente. Sobre a estrutura de trabalho dos docentes, 16 pessoas disseram não possuir mobiliário adequado em casa para atender às necessidades da aula remota. Nenhuma pessoa relatou falta de acesso à internet.

Quanto às questões pedagógicas, dos 115 entrevistados, apenas 8 relataram que a instituição não está oferecendo aulas remotas. Apesar de utilizarmos o termo *apenas*, como quem considera o número inexpressivo frente aos 115 entrevistados, reiteramos aqui que, tratando-se de questões de acesso à educação qualquer número tem que ser considerado integralmente: são oito vidas fora da escola, oito pessoas que sem acesso à educação, oito pessoas tendo sua saúde emocional e psicológica afetada por estar distante do seu grupo de pertencimento educacional.

Um relatório publicado em 2016 pelo Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), apresentou uma série de dados sobre o acesso da população mundial à *internet*. O resultado demonstrou que apenas 3,2 bilhões utilizam a internet, frente aos 7,4 bilhões de habitantes naquele ano. Desses que possuem acesso à internet, apenas 1,1 bilhões de usuários tinham acesso de *alta velocidade*. Tal relatório apresentou também que 98 milhões de pessoas não tinham acesso à internet no Brasil em 2016, conforme demonstrado na figura 01:



Sources: World Bank 2015; Meeker 2015; ITU 2015; GSMA, <https://gsmaintelligence.com/>; UN Population Division 2014. Data at http://bit.do/WDR2016-Fig0_5.

Note: High-speed internet (broadband) includes the total number of fixed-line broadband subscriptions (such as DSL, cable modems, fiber optics), and the total number of 4G/LTE mobile subscriptions, minus a correcting factor to allow for those who have both types of access. 4G = fourth generation; DSL = digital subscriber line; ICT = information and communication technology; LTE = Long Term Evolution.

Figura 01: O acesso à internet no mundo (Fonte: BIRD).

Sabemos que os dados diferem dos encontrados agora em 2020, entretanto, reiteramos que 4 anos não foram suficientes para que 98 milhões de pessoas saíssem da vida offline e tivessem acesso à internet. Aqui recordamos também da importância de tratarmos as questões quantitativas de forma sistêmica: nunca é só um número. Com o mesmo pensamento em mente, hoje o país contabiliza 120 mil mortos em decorrência do Covid-19: eles também não são apenas um número.

Das instituições que estavam oferecendo aulas remotas durante o período da pesquisa – que cobriu informações sobre atividades desenvolvidas de março a junho, duas ferramentas se destacam com expressiva utilização por parte das Instituições de Ensino: 53 professores relatam utilizar a plataforma *Zoom*⁴ e 40 utilizam o *Google Meets*. Sobre a opinião dos professores acerca da eficácia das ferramentas utilizadas nas instituições, temos:

⁴ A ferramenta atingiu a incrível marca de 300 milhões de usuários em no mês de abril:

<https://www.b9.com.br/125128/zoom-atinge-300-milhoes-de-usuarios/>

Numa escala de 0 a 10, como você, particularmente, classifica o êxito das práticas de ensino adotadas como forma de transmissão das aulas, enquanto docente?

115 responses

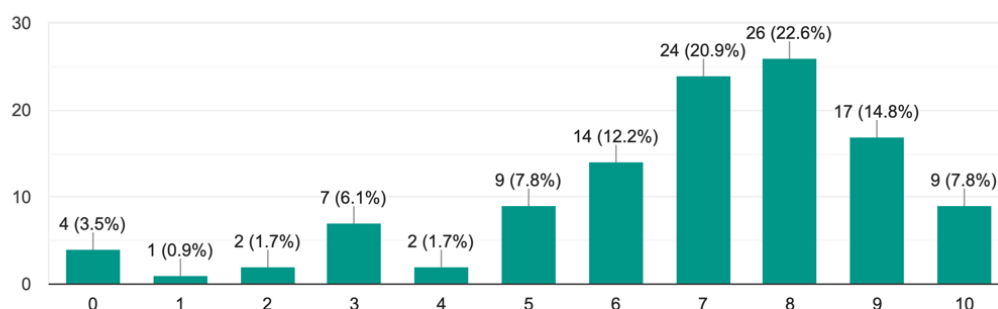


Gráfico 02: Opinião dos docentes sobre êxito das práticas de ensino

Evidenciamos neste momento que é importante que o docente tenha conhecimento sobre as ferramentas disponíveis como *meio* de acesso à educação através do sistema online, entretanto, jamais seria possível afirmar que o professor será *substituído* pelas ferramentas agrupadas na sigla TDICs. Vieira (2011) afirma que:

Temos que cuidar do professor, porque todas essas mudanças só entram bem na escola se entrarem pelo professor, ele é a figura fundamental. Não há como substituir o professor. Ele é a tecnologia das tecnologias, deve se portar como tal (Vieira, 2011, p. 134).

Aqui temos uma percepção de que o processo de educação escolar passa por constantes mudanças, pois a sociedade está em movimento e os professores são fundamentais para que essa instituição dê certo. Assim sendo, o principal investimento para que o processo de ensino-aprendizado aconteça deve ser direcionado aos docentes. Ademais, evidenciamos que a formação cultural do professor é mais importante que apenas *saber usar* as ferramentas disponíveis, conforme destaca Libâneo:

A tese da substituição da relação docente está obviamente associada a determinado paradigma de qualidade da educação em que importaria mais o *saber fazer* e o *saber usar* do que uma formação cultural sólida. Ou seja, o pensar eficientemente é uma questão de "saber como se faz algo". A aprendizagem não é mais do que o domínio de comportamentos práticos que transformem o aluno num sujeito competente em técnicas e habilidades. (2006, p. 31)

Sobre o possível domínio das ferramentas tecnológicas, temos os gráficos 3 e 4 que, quando comparados, refletem que a apropriação das TDICs deu-se na sua maior parte após os meses de uso contínuo no processo ensino-aprendizado:

Indique-nos o seu grau de autoconfiança para trabalhar com as tecnologias digitais na educação no início da pandemia:

115 respostas

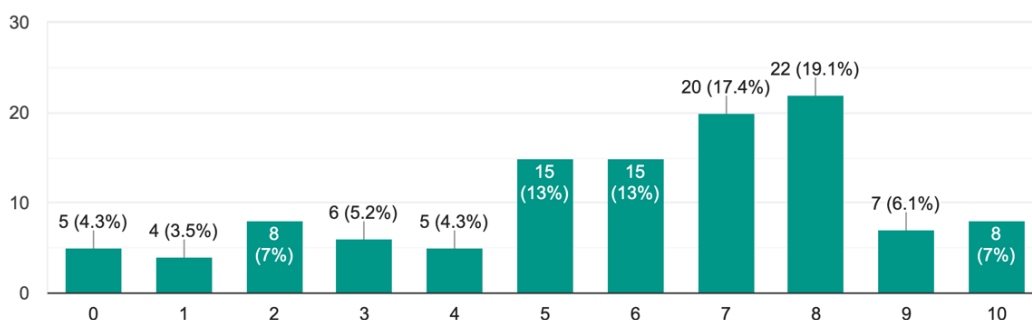


Gráfico 03: Confiança dos docentes em relação às TDICs no mês de março.

Apesar da opinião “mediana” sobre sua confiança no início dos trabalhos com as ferramentas digitais, notamos uma expressiva diferença na confiança no mês de junho, após quatro meses de utilização mais intensiva das TDICs:

Indique-nos o seu grau de autoconfiança para trabalhar com as tecnologias digitais na educação atualmente, após meses de prática de ensino remoto:

115 respostas

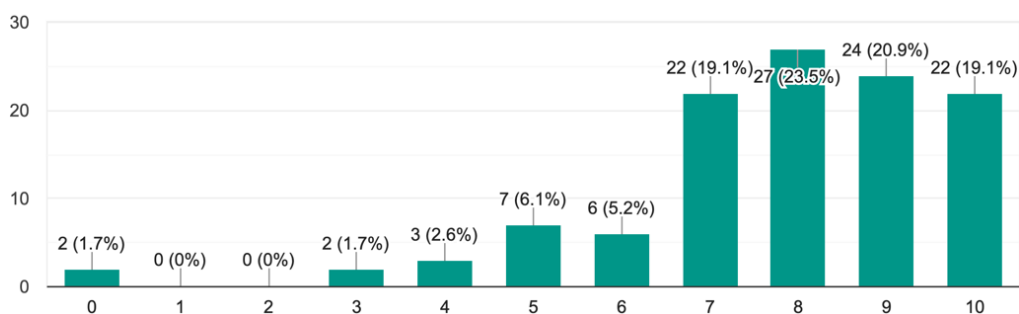


Gráfico 04: Confiança dos docentes em relação às TDICs no mês de junho.

Percebemos que a prática constante desses instrumentos trouxe mais confiança aos professores com o passar do tempo. Entretanto, alguns dos principais desafios

evidenciados não dizem respeito somente à utilização de TDCIs, conforme podemos ver nos relatos.

Os maiores desafios foram vivenciados no início de tudo, pois além das incertezas sobre o período, também houve a insegurança por experimentar um novo formato de dar aula, com recursos poucos explorados. Depois surgiram os desafios de motivar os alunos a aceitarem as novidades e participarem das aulas; (F, 36 anos)

Nesse relato e nos seguintes fica evidente que não se trata somente da utilização TDCIs, mas de uma *conexão* com os estudantes: “Ergonomia; alunos que não ligam a câmera, tornando a aula mais ‘impessoal’, pois sempre precisei do Feedback dos mesmos também a partir das expressões faciais” (M, 34 anos). É possível registrar percepções que trazem surpresa, especialmente com a diminuição do tempo de aula e o aumento das demandas da escola:

Dificuldade na administração do tempo de trabalho, que se tornou maior. Equipamentos tecnológicos que não funcionam bem. Interpretar as dificuldades dos alunos é mais complicado. Proporcionar um aprendizado eficaz. Despertar o interesse dos alunos. Atender às demandas das escolas, que aumentaram. (F, 29 anos)

Os professores são identificados com as escolas nas quais trabalham, visto que naqueles ambientes eles costumavam passar muitas horas de seu dia a dia. Agora essa identificação também ficou mais remota. O que conecta aquela aula com a escola específica para a qual o professor está lecionando? Assim, muita coisa foge da alçada das instituições de ensino, como sugere Imbérnom (2010):

Para que o uso das TIC signifique uma transformação educativa que se transforme em melhora, muitas coisas terão que mudar. Muitas estão nas mãos dos próprios professores, que terão que redesenhar seu papel e sua responsabilidade na escola atual. Mas outras tantas escapam de seu controle e se inscrevem na esfera da direção da escola, da administração e da própria sociedade. (p. 36).

Outro aspecto importante está relacionado com o interesse dos estudantes na aula, isso tem a ver com outras atividades que estes consideram mais importantes, e também mais liberdade de aprender outras coisas e selecionar melhor o que ele quer ouvir, algo que em sala de aula não era possível:

Pouco interesse por parte dos alunos quanto as aulas. Alunos acessando as aulas ao vivo, porém desligando vídeo e áudio para se ausentar da sala. Colégio não consegue tomar decisões assertivas quanto ao desafio / demora na tomada de decisões. (M, 28 anos)

A solidariedade entre os professores em partilhar seus aprendizados e sugerir soluções para essa atividade docente remota foi um fator importante, como apresenta o depoimento seguinte:

No início a angústia era grande em aprender sobre as aulas remotas, fiquei muitas noites sem dormir, em alguns momentos pensava que não iria conseguir. Mas com a ajuda de colegas treinamos com antecedência. Hoje meu desafio é montar estratégias para a maior participação dos alunos. (F, 39 anos)

Consideramos que o estudante ainda não tem como fazer as escolhas mais acertadas em relação à ocupação do seu tempo, por isso, o auxílio dos pais na casa parece importante, e também o professor vai procurando formas mais criativas de reter a atenção do estudante, já que são possíveis estratégias diferentes para andar *no mundo da lua* durante a aula. O objetivo é o aprendizado dos estudantes, por isso esse foco aparece ressaltado na fala seguinte:

Agora, depois de meses e um certo domínio das ferramentas todas, sinto que o desafio passou a ser: como manter a atenção das crianças, como convencê-los a fazer as atividades extra classe, como colocá-los para efetivamente usar a língua estrangeira durante as aulas, dentre outros. Desafios incrivelmente parecidos com os que tínhamos nas aulas presenciais. (F, 41 anos)

Após percebermos muitos relatos que dizem respeito à necessidade da participação dos discentes no processo, recordamos a afirmação de Masetto (2015): “não há como promover a aprendizagem sem a participação e parceria dos próprios aprendizes. Aliás, só eles poderão ‘aprender’. Ninguém aprenderá por eles.” (p. 28). Finalizamos as contribuições com o relato de uma professora (F, 44 anos) que resumiu, em etapas, tudo aquilo que vivenciou:

- 1º - O primeiro desafio foi dominar a tecnologia dentro do contexto e ambiente das aulas remotas.
- 2º - Se reinventar todos os dias, chamando a atenção dos alunos para que realmente haja aprendizado significativo.
- 3º - Falar para uma câmera é algo totalmente diferente e inovador.
- 4º - O volume de trabalho aumentou com as aulas a distância.
- 5º - Trabalhar todos os itens acima e cuidar da autoestima da família, cuidar da saúde, tomar conta da casa, cozinhar e manter o ânimo e a fé em Deus é o maior desafio desse período.

Não fizemos um recorte de gênero na seleção das respostas dos professores, mas esta última resposta traz um aspecto também relevante que são as ocupações que as

professoras tem também na casa, com sua família. Contudo, esse aspecto mereceria uma pesquisa mais demorada para uma análise consequente desse elemento no cotidiano dos professores em suas casas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelos resultados obtidos na pesquisa com os docentes, o que já era sabido tornou-se evidente: nenhuma instituição estava preparada, imediatamente, para atender às demandas educacionais em contexto de pandemia. Por isso foi relevante pensar esse momento como emergencial. Com isso todos, desde os estudantes passando pelos professores e a instituição de ensino, tiveram mais paciência no processo. A maioria das escolas foi tomando conhecimento sobre as TDICs com o passar dos meses e foi adequando sua prática pedagógica ao ensino remoto emergencial.

Fato é que nem só de recursos tecnológicos vive uma instituição, e, dessa forma, a pandemia trouxe à luz da consciência a necessidade de valorização do *capital intelectual* das instituições: os professores.

Através dos resultados obtidos, percebemos que houve uma maior apropriação dos saberes tecnológicos com o passar dos meses, e que o fim da pandemia não deve significar o fim da resignificação do papel do professor: é necessário, sobretudo, valorizar o papel docente que vai muito além de *transmissor de conhecimento*, mas diz respeito à quem se doa integralmente pela educação – independente da sua condição emocional, social e financeira, e se desconstrói, diariamente, em prol do futuro da sociedade na qual está inserido em cada estudante.

REFERÊNCIAS

ABEL, Christopher. *Health, Hygiene and Sanitation in Latin America*. Londres, 1996.

AGAMBEN, Giorgio et al. *Sopa de Wuhan*. Editorial: ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio). Marzo 2020. <https://bit.ly/sopadewuhan>

BIRD. *Digital Dividends*. Relatory. World Bank Group., 2016

CHAQUIME, Luciane Pentead; MILL, Daniel. *Dilemas da docência na educação a distância: um estudo sobre o desenvolvimento profissional na perspectiva dos tutores da Rede e-TecBrasil*. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 97, n. 245, 2016.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1989.

HELMAN, C. G. *Cultura, saúde e doença*. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. (tradução Ane Rose Bolner)

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KECK, Frédéric; KELLY, Ann H.; LYNTERIS, Christos. *Introduction: the anthropology of epidemics*. In: **The anthropology of epidemics**. London: Routledge, 2019, p. 1-23.

KHAN, A. S.; FLEISCHAUER, A.; CASANI, J.; GROSECLOSE, S. L. *The Next Public Health Revolution: Public Health Information Fusion and Social Networks*. *American Journal of Public Health*, 100. 2010: 1237–1242.

LEDERBERG, Joshua; SHOPE, Robert E.; OAKS, Stanley C. (eds). *Emerging Infections: Microbial Threats to Health in the United States*. Washington, DC: National Academy Press. 1992

LIBÂNEO, J. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LÖWY, Ilana. *Vírus, mosquitos e modernidade: a febre amarela no Brasil entre ciência e política*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006.

LUDWIG, A. C. W. *Métodos de pesquisa em educação*. Revista **Temas em educação**, João Pessoa, v. 23, n. 2, p. 204-233, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rteo/article/view/18881/12572>. Acesso em: 30 de agosto de 2020.

MASETTO, Marcos Tarciso. *Competência pedagógica do professor universitário*. 3ª ed., São Paulo: Summus, 2015.


MAUSS, Marcel. *Uma categoria do espírito humano: a noção de pessoa, a de "eu"*. In: **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2003. p. 367- 397.

REZENDE, Claudia Barcellos e COELHO, Maria Cláudia. *Antropologia das Emoções*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas. Série Sociedade e Cultura, 2010.

RINALDI, Renata Portela. *A formação de professores diante dos desafios da educação online*. In: BATISTA, Claudia Karina Ladeia, ARAÚJO, Doracina Aparecida de Castro, (org): **Educação, Tecnologia e desenvolvimento sustentável**. Birigui-SP, Boreal Editora 2010.

ROSENBERG, Charles E. *Explaining Epidemics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Cruel Pedagogia do Vírus*. Edições Almedina, Coimbra. Abril, 2020.



VERGARA, S. C. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

VIEIRA, R. S. *O papel das tecnologias da informação e comunicação na educação: um estudo sobre a percepção do professor/aluno*. Formoso - BA: Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), 2011. v. 10, p.66-72.

WIRTH, Louis. *O urbanismo como modo de vida*. in VELHO, Otávio (org.). **O Fenômeno Urbano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967. p. 90-113.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *Coronavirus disease (COVID-19) outbreak* [Internet]. Geneva: World Health Organization; 2020. Disponível em: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>.

DIÁLOGOS ACERCA DA GEOGRAFIA ESCOLAR

Pedro Wallas Soares de Araújo Felix ¹
Luciene Fabrizia Alves do Nascimento ²
Maria José Sousa da Silva ³

RESUMO

A Geografia como disciplina traz em seu currículo muitas nuances de épocas passadas, mas que contribuem para nortear o professor de Geografia em sala de aula. Nesse cenário, abordamos a educação e sua configuração no Brasil, a disciplina no currículo escolar e os autores que contribuem para metodologias de ensino. Esse trabalho tem como objetivo fazer um levantamento reflexivo do processo histórico da Geografia escolar que perpassa todo processo de criação da disciplina, trazendo análises sobre a metodologia utilizada em sala de aula do docente em Geografia que se configura e está ligada ao processo da disciplina em sala de aula. Realizamos revisões bibliográficas em vários textos de autores que abordam a questão da Geografia escolar, formação docente e metodologias de ensino para elaborar todo um procedimento que viabiliza a compreensão da Geografia enquanto disciplina e sobre os currículos escolares. Dialogar com os textos e revisar seus conteúdos trouxeram mais ideias e reflexões sobre o processo de formação enquanto docente. As discussões de todos os textos abriram um grande leque de aprendizagens e conhecimentos sobre a Geografia escolar.

Palavras-chave: Ensino de Geografia, Geografia escolar, Disciplina, Formação docente.

INTRODUÇÃO

A Geografia como disciplina traz em seu currículo muitas nuances que são de épocas passadas, mas que contribuem para nortear o professor de Geografia em sala de aula. Para maior conhecimento dessa disciplina fizemos uma abordagem histórica na Geografia escolar, passando por todo um processo de elaboração até os dias atuais como a conhecemos. Nesse cenário, abordamos a educação e sua configuração no Brasil, a disciplina no currículo escolar e os autores que contribuem para metodologias de ensino de Geografia.

Esse trabalho tem como objetivo fazer um levantamento reflexivo do processo histórico da Geografia escolar que perpassa por todo processo de criação da disciplina, trazendo análises sobre a metodologia utilizada em sala de aula do docente em Geografia e como isso está ligado ao processo da disciplina em sala de aula. Abordando primeiramente a

¹ Mestrando do Curso de **Geografia** da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, pedrowsaf@hotmail.com;

² Mestranda do Curso de **Geografia** da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, fabriziaalves99@hotmail.com;

³ Mestranda do Curso de **Geografia** da Universidade Federal da Paraíba - UFPB mariasilva.geo@gmail.com;

educação no Brasil e seu processo de elaboração. Nesse contexto, buscou autores que trabalham com a Geografia escolar e suas formas de ensino.

Pesquisar sobre a Geografia escolar contribui para compreensão de todo um processo o qual é feito para a construção da disciplina, bem como para a elaboração da ciência Geográfica em disciplina. Nessa perspectiva, é importante dialogar a percepção do processo envolvido para a manutenção dessa referida disciplina nos currículos escolares.

Os autores que debatem toda essa abrangência da Geografia escolar e suas nuances, colocam reflexões importantes para toda essa configuração histórica e para as metodologias que podem ser realizadas em sala de aula com os currículos presentes. Esses ainda compõem o arcabouço teórico desse presente trabalho.

Os textos escolhidos dispõem de várias temáticas e diferentes autores: como Vesentini (1989), Aldo Victorio (2007), Renato Jardim (2007), Circe Bitencourt (2018) e Carlos Ferraço (2013), Albuquerque (2012), Saviani (2007). São textos variados, entretanto eles discutem temáticas comuns: a Geografia escolar, a sala de aula e suas nuances, seja na perspectiva da disciplina ou do cotidiano escolar. Eles enriquecem a base teórica do presente trabalho.

METODOLOGIA

O método infere os processos que serão percorridos ao longo da pesquisa, são procedimentos formativos que constitui a cientificidade ao trabalho como descrito por Demo (2002). Neste sentido, a pesquisa é de cunho bibliográfico, visto que segundo Gil (2007, p. 51) “É desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

Os textos que escolhemos abordam a Geografia enquanto disciplina no Brasil desde sua origem, passando por todo processo legislativo até os dias atuais, além de textos sobre outros conteúdos da Geografia como: as disciplinas escolares no currículo, conceitos geográficos, urbana e outros que contribuíram para o nosso conhecimento.

Realizamos revisões bibliográficas em vários textos de autores que abordam a questão da Geografia escolar, formação docente e metodologias de ensino para elaborar todo um procedimento que viabiliza a compreensão da Geografia enquanto disciplina e sobre os currículos escolares.

UMA BREVE REFLEXÃO ACERCA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA DO INÍCIO DO SÉCULO XX: TRAJETÓRIA E TENDÊNCIA.

O Estado brasileiro buscou reestruturar a educação a partir das primeiras reformas curriculares nos estados da federação, estes por sua vez, foram ordenados para responderem a necessidades do desenvolvimento econômico, social e político. Mate (2002) afirma que as primeiras reformas curriculares no Brasil enquanto república ocorreram na década de vinte do século XX, visto a necessidade de conduzir o País ao status de moderno, identificando no campo da educação o espaço frutuoso para a realização das reformas sociais que permitiria tal êxito.

Para isso, os primeiros ensaios a respeito da reestruturação educacional brasileira, foram as reformas no Estado de São Paulo, Ceará e o Distrito Federal (atualmente Rio de Janeiro). O primeiro iniciou em 1920 no Estado de São Paulo, vislumbrando um padrão a ser seguido por todas as Instituições de educação, visto suas peculiaridades de cidade constituída por imigrantes e por isso era uma preocupação das autoridades e das elites formar uma mão de obra que atendesse ao modelo capitalista da época, logo as reformas eram mais de cunho social com descreve Mate (2002).

São Paulo inicia seu sistema de ensino preocupado em buscar padrões, para isso o cotidiano escolar e as práticas pedagógicas dos professores constituem passos para o desenvolvimento cívico e nacionalistas intrínsecas nessa reforma, ainda embrionária, contudo reflete posteriormente no movimento dos Pioneiros da educação da década seguinte como afirma Salviani (2007). Nesta perspectiva, a reforma do estado de São Paulo tinha como característica combater o analfabetismo, a evasão, além da constituição do senso escolar, fixação de horários e o monitoramento das práticas pedagógicas de professores, ou seja, uma ordenação do sistema de ensino.

Esse processo foi o ponto de partida para as demais reformas curriculares tanto no Ceará como no Distrito Federal, ressaltando as peculiaridades de cada Estado, contudo a base permaneceu a mesma. Alguns pontos merecem destaque, dentre eles: a construção de um modelo tecnicista de educação para os trabalhadores, desenvolvido pela escola, mas fiscalizado pelo Estado já que havia necessidade de qualificar mão de obra para a indústria, ou seja, o mercado de trabalho Salviani (2007) e Mate (2014), além disso o monitoramento das práticas pedagógicas dos professores, tinha por pressupostos inspecionar como os mesmos conduziram o processo, acarretando intensos conflitos pois era ditado como seria ministrado

as aulas, logo houve um número considerável de exonerações por parte do Estado de São Paulo, (MATE,2002).

Ressaltando que a prática de controlar e ditar regras não era necessariamente nova, já havia relatos dessa dinâmica na escola Pedro II, ainda no império, como sintetiza Rocha (2014), logo o estado tinha como princípio nortear a condução da educação e o processo pedagógico dos sujeitos (professores), em razão do campo estratégico em que estavam inseridos. Frisando, que ainda nesse período a profissionalização docente não estava consolidada, ainda era desenvolvida por Bacharéis nas mais diversas áreas.

Na década de 1930, os Pioneiros da Educação Nova (escolonovista) tiveram um papel importante no novo modelo de educação até então desenvolvida no Brasil, essas primeiras reformulações curriculares citadas anteriormente, deram subsídio para criação do Manifesto, que nasce em meio a necessidade de fortalecimento do País (SAVIANI,2007), dando suporte as primeiras políticas educacionais desenvolvida a partir desse movimento no Brasil república.

Tendo por uma de suas finalidades a profissionalização dos professores em nível superior, visto que até o presente momento era desenvolvida pelas escolas normais como afirma Cacete (2014). A partir do decreto 19.851 de 1931 dispõe da organização do ensino em nível superior no Brasil, nasce a Faculdades Filosofia, Ciência e Letras no Estado de São Paulo, para a formação de professores para a etapa do secundário, constituindo um marco para a formação do professor.

Portanto, os primeiros decretos que instituiu novos caminhos para a educação, foram importantes tendo em vista, que até então cada estado instituíam seus próprios objetivos, com pouca articulação com os demais entes da federação, esse processo foi se moldando até a criação da primeira legislação educacional, a Lei de diretrizes e Bases da Educação na década de sessenta, que oficializa o decreto acerca da profissionalização do Professor em nível superior para o ensino secundário(ALBUQUERQUE,2011). Essa nova configuração educacional foi se constituindo ao longo do século XX, algumas delas não instituíram avanços para o sistema educacional, ou seja, acarretaram retrocesso de cunho curricular e na formação do professor, tema que discorrerei um pouco a seguir.

Esses discursos acerca das reformulações educacionais, ganharam um novo capítulo, com a vinda dos militares ao poder, constituindo uma série de reformas para a nova configuração ditatorial e de controle imposta pelo sistema, a reforma do ensino na lei 5.692 de 1971 instigou a disciplina de Geografia do currículo da escola, em substituição é inserida os Estudos Sócios.

Assim ao longo desse período foram sendo desenvolvidas novos pressupostos para a Geografia na escola, com a criação dos cursos superiores, um marco para a constituição do olhar geográfico, acerca a realidade brasileira, tendo Delgado como um desses autores de relevância para a modernização do ensino, contudo havia um longo caminho entre a institucionalização da formação do professor de Geografia e as práticas cristalizadas em sala de aula. Logo sendo um grande desafio construir aportes para a disciplina escolar que constituíssem seus próprios conhecimentos, sem que necessariamente ser ditado pela academia, (CHERVEL 1990).

Diante disto, Delgado ao longo do início do século XX foi instituindo no Brasil caminhos para a modernização da disciplina de Geografia. Para ele era necessário romper com o modo clássico de se ministrar aula, ainda com práticas arraigadas, e desenvolver novos caminhos para dinamizar as aulas. Logo, novas metodologias são propostas, em que o aluno esteja no centro do processo de aprendizagem, com base no estudo regional do país. (ALBUQUERQUE,2011).

Em paralelo os Estudos Sociais vão criando moldes de disciplina na etapa primária, com contribuições também de Delgado na composição do currículo. Para ele era necessário o estudo de atividades que constitui-se no aluno uma formação integral (ISSLER 1973) rompendo com a fragmentação e a superficialidade dos conteúdos. Neste sentido, nas diversas reformulações curriculares ao longo do século XX, a disciplina de Estudos Sociais delineava caminhos para a educação das crianças em formação.

No entanto, no período da ditadura militar, a disciplina é reformulada e passa a ter como fundamento o controle social, ou seja, passa a servir as ideologias imposta pelo sistema, e perde parte sua estrutura original. Com isso, ela é institucionalizada para as demais etapas da educação, tendo em seu pressuposto mudanças curriculares, retirando a disciplina de Geografia e História do currículo e substituídas por Estudos Sociais. Com isso a uma ruptura radical no magistério desses professores, visto que os mesmos, ficam em situação de insegurança a respeito do futuro da profissão (CONTI,1976). Logo os conflitos vieram junto com a nova lei, pois a disciplina nasce sem estrutura mínima para sua execução, dentre eles a construção de um currículo definido com objetivos próprios, na realidade era uma mistura de conteúdos da Geografia e História, Conti (1976).

Nessa nova reformulação é introduzido cursos aligeirados, de curta duração para responder a essa nova dinâmica de mercado, negligenciando a qualidade dessas formações. Neste momento são criadas três tipos de licenciaturas para professores polivalente Letras, Ciência e Estudos Sociais (CONTI, 1976), Nessa nova dinâmica de formação há uma

diminuição de carga horária, além disso, essas licenciaturas eram justificadas pela demanda por profissionais para o mercado, como isso um professor era formado com um tempo insuficiente para a constituição mais abrangente de sua profissionalização, acarretando um crescimento de Instituições com esse perfil. Esse movimento causou na formação inicial um prejuízo gigantesco, pois eram formações superficiais e por conseguinte profissionais sem qualificação mínima para o exercício do magistério.

Portanto, quando essas reformulações curriculares e legislatórias são criadas pressupõe o momento que a constituiu, de acordo com os interesses dos grupos vigentes no poder, no entanto, esse processo reflete não só naquele momento de sua formação e execução, mas toda uma geração é atingida por esses processos, por isso a importância de compreender um pouco dessa dinâmica e seu reflexo na formação educacional do país.

GEOGRAFIA ESCOLAR NO BRASIL – HISTÓRICO E PERCALÇOS

A origem da Geografia enquanto disciplina no Brasil ainda é um tema bastante recorrente nas pesquisas. A presença desse campo do conhecimento, assim como outras disciplinas, no currículo, seu conteúdo, obrigatoriedade e permanência não são mero acaso, está diretamente ligado a função social e política que o conhecimento possui e que se transforma ao longo do tempo.

Este trabalho tem o objetivo de fazer um levantamento histórico-reflexivo acerca do desenvolvimento da Geografia enquanto disciplina escolar, compreendendo o desenvolvimento e percalços que esta disciplina enfrentou ao longo de sua sistematização.

Conforme destaca Santos (1990, p. 27), “as mudanças em uma disciplina, ou conteúdo escolar, são condicionadas por fatores externos e internos, que devem ser analisados de dentro de uma perspectiva sócio histórica”, desta forma, podemos analisar a institucionalização da geografia na escola a partir dos fatores que condicionaram a presença deste conhecimento no currículo.

Segundo Goodson (1990), a Geografia começa a aparecer nos currículos das escolas no final do século XIX. Seu conhecimento passa a ser considerado útil para as crianças da classe operária, sobretudo nas Escolas Elementares, sendo este conhecimento objeto de exame nestas instituições, embora sua presença ainda fosse pouco expressiva nas escolas.

No Brasil, a origem da Geografia escolar tem suas origens atribuídas a fundação do Colégio Pedro II, em 1837, conforme defende na maioria das literaturas sobre o assunto. No entanto, várias pesquisas discutem atualmente o ensino de Geografia nas províncias do país, na qual fica evidente que o ensino de Geografia antecede a fundação do colégio supracitado, conforme aborda Albuquerque (2012).

Ainda em 1831, alguns anos antes da fundação do Colégio Pedro II, a Geografia foi efetivamente uma cadeira isolada criada na cidade da Paraíba, conforme destaca Albuquerque (2012), com base em documentos e legislação do estado, destacando ainda que outras províncias também criaram cadeiras isoladas de Geografia neste mesmo período, tais como Pernambuco, Piauí e Maranhão.

A origem da disciplina também tem relação com os cursos preparatórios para ingresso no ensino superior, pois os exames, conforme já exposto antes, estava presente nos exames para ingressos nas instituições e cursos superiores, como o Curso Jurídico de São Paulo e Olinda por exemplo.

A evolução dessa disciplina na escola enfrentou uma série de barreiras, sobretudo no que diz respeito aos conteúdos a serem ministrados em sala de aula, visto que os conhecimentos geográficos sempre foram associados a um ensino enciclopédico, de memorização, sem atribuição prática na vida do aluno. Essas barreiras também podem ser associadas ao fato de que a Geografia escolar, pelo menos em sua origem, não possuía um conhecimento científico sistematizado, pois, conforme aponta Silva (2012, p. 08), a Geografia:

Antes de ser uma ciência, isto é, uma área do conhecimento com objeto, corpo teórico-metodológico e espaço institucional independente, o que viria a ocorrer apenas na década de 1930, e antes de ser uma disciplina estável no ensino secundário e, posteriormente, no ensino elementar, foi disciplina autônoma do ensino superior

Embora a Geografia ainda não estivesse presente nas universidades como curso superior, os conhecimentos geográficos já estavam presentes na educação básica e nos cursos superiores como disciplinas isoladas.

A criação do Colégio Pedro II trouxe grande contribuição para o desenvolvimento da Geografia escolar, pois este veio a ser modelo para outros colégios e sistemas educacionais no país. A partir da fundação do colégio supracitado, disciplinas como a Geografia e História ganharam mais espaço no cotidiano escolar, adquirindo uma certa autonomia, conforme destaca ainda Silva (2012).

Como ainda não existiam cursos superiores para formar geógrafos ou professores de Geografia, os docentes desta disciplina eram autodidatas, com formados em direito ou outra formação superior. Também não existiam livros didáticos específicos para o ensino de Geografia, embora conteúdos relacionados a estes conhecimentos fossem presentes em livros e materiais de outras disciplinas, conforme Silva (2012).

Por não apresentar um objeto específico, diversidade de matérias ou mesmo uma ciência de origem sistematizada, os conhecimentos geográficos eram pouco valorizados na educação básica, pouco atrativo aos alunos, pois nem sempre abarcavam a realidade em que estavam inseridos, mas partiam de situações distantes para explicar a dinâmica da Terra. Entendida como o habitat do homem, a Terra passou a ser compreendida como o objeto de estudo da Geografia, conforme aponta Carvalho (1925).

As décadas de 1920 e 1930 trouxeram significativos avanços ao ensino de Geografia nas escolas básicas, sobretudo com as contribuições de Delgado de Carvalho. “Formado na École Libre de Sciences Politiques (Paris), Delgado de Carvalho chega ao Brasil com o propósito de desenvolver sua tese de doutoramento, iniciando assim um percurso por diferentes instituições ligadas ao campo científico e educacional no país”. Além da produção de livros didáticos de Geografia e estudos regionais do país, Carvalho também foi um dos membros da comissão pedagógica que organiza e anima o Curso Livre Superior em Geografia, conforme Zusman e Pereira (2000).

Delgado de Carvalho também faz críticas ao ensino de Geografia vigente, entendido como tradicional, mnemônico, como citado anteriormente no qual alunos e professores apenas memorizavam e guardavam na memória nomes e informações, além de ser autor do currículo para a disciplina no Colégio Pedro II, currículo que serviu como modelo para os estados do Brasil.

Ainda na década de 1930 é introduzido no Brasil os Estudos Sociais como disciplina, baseada em discussões e ideais escolanovistas, influenciados pelas ideais educacionais difundidas nos Estados Unidos e Europa, conforme destaca Albuquerque (2006). Nos anos 60 esta disciplina passa a ser optativa para o ensino médio, com base na criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), porém, na década de 1970 é lançada uma nova lei, a 5692/71, e os Estudos Sociais passam a ser disciplina obrigatória, substituindo o ensino de Geografia e História.

Os debates acerca dessa disciplina se acirram a partir dessa decisão, sendo questionados seus fundamentos, objetivos, conteúdos e importância no currículo. Como não existia uma formação para professores na área ou mesmo uma ciência base, foram criadas

licenciaturas curtas para formar futuros professores de Estudos Sociais. No entanto, as críticas e discussões não cessaram e na década de 1990 a Geografia e História voltam a compor o currículo da educação básica, conquista esta atribuída sobretudo aos professores, os principais afetados pelas mudanças ocorridas na educação.

Embora tenha sido uma grande conquista para a Geografia, a volta para o currículo estava longe de cessar as crises enfrentadas por esta disciplina, mesmo com anos de história e presença na educação, o ensino de Geografia continua sendo criticado por apresentar as mesmas características tradicionais, mnemônicas, sem real sentido na vida dos educandos, isto é, aplicação prática na realidade em que estão inseridos.

Ainda na década de 1970, surge no Brasil um movimento na Geografia denominado de Geografia crítica, também chamado de renovação da Geografia. Este movimento surge da necessidade da reflexão e atualização da Geografia enquanto ciência e disciplina escolar.

Na escola básica, o movimento de renovação da Geografia traz críticas e reflexões acerca da formação do professor, do currículo e conteúdos, e sobretudo da forma como os conhecimentos geográficos são abordados nas escolas. A principal proposição defendida por esse movimento é que “deve haver uma relação dialética entre o saber científico e a realidade do aluno”, Vesentini (1992, p. 20).

Desta forma, não se trata apenas de uma renovação dos conteúdos científicos, mas um diálogo diferente na relação professor-aluno, no qual a realidade do aluno é fundamental para a construção dos conhecimentos geográficos. O professor, através da pesquisa, passa a ser visto como um profissional que necessita aprender constantemente, sobretudo com de leituras rotineiras.

Os conhecimentos geográficos são fundamentais para a formação dos alunos, dando ao aluno a possibilidade de leitura do espaço e sua dinâmica, e ainda a consciência de que aluno, professor e sociedade são partes deste espaço. Desta forma, os conhecimentos geográficos passam a ser discutidos como fundamentais no cotidiano escolar, embora ainda não tenha alcançado a valorização que lhe é devida.

A Geografia escolar ainda possui um longo caminho a ser percorrido para que possa ser reconhecida enquanto disciplina fundamental para a formação de cidadãos críticos, capazes de ler e intervir no espaço geográfico, no entanto, esse caminho já está sendo trilhado por professores e pesquisadores que lutam pela renovação e valorização da ciência geográfica e da Geografia escolar.

AS DISCIPLINAS ESCOLARES E METODOLOGIAS DE ENSINO

Esses trabalhos revisados bibliograficamente trouxeram muitas discussões proveitosas, fazendo com que tivéssemos grandes trocas de aprendizagens. Fizemos a revisão em trabalhos desde os primórdios da disciplina de Geografia, para compreendermos como se configurou os currículos escolares brasileiros.

Cada texto trouxe consigo grandes reflexões que vão embasar o projeto de alguma forma. Como o texto da Circe Bitencourt (2018) “O que é disciplina escolar”, o qual mostra o histórico das disciplinas no Brasil e a importância destas. Esse texto auxiliou de forma significativa, uma vez que todos os projetos que se voltam para sala de aula têm que ter um embasamento sobre como surgiram as disciplinas, principalmente, a que irá trabalhar para que possa compreender o sentido que esta disciplina contém.

A Circe (2018) traz um debate importante sobre as disciplinas escolares e seu real significado, como ela coloca "Responder a pergunta 'O que é uma disciplina escolar?' não é simples', mas trazem elementos norteadores (BITENCOURT 2018, p.35)", como também o distanciamento desta da licenciatura nas universidades "essa abordagem considera escolar dependente do conhecimento erudito ou científico, o qual para chegar a escola e vulgariza-se necessita de didática encarregada de realizar a transposição (BITENCOURTE 2018, p.35)", ou seja ela traz um debate muito importante sobre como é o processo de passagem da disciplina para da universidade para escola.

A referida autora ainda aborda uma questão relevante, a qual se volta para o projeto em questão, pois ela coloca que "[...] o estudo das disciplinas escolares tem se mostrado para a compreensão do papel da escola na divisão de classes e na manutenção de privilégios de determinados setores da sociedade" (BITENCOURTE 2018, p.38), a importância da pesquisa se pauta na obtenção de respostas que podem trazer melhorias para as pessoas que estão inseridas nos problemas investigados, isso aborda necessárias reflexões para a igualdade no cotidiano escolar.

Textos como os da Circe (2018) servem de base também para discussões como no texto elaborado por Jardim (1997), quando eles dizem que há uma necessidade de reformar os programas e os métodos da disciplina de Geografia.

O texto do JARDIM (1997) “Ensino da Geografia” contribui de forma significativa tanto para a elaboração, bem como para o aperfeiçoamento dos projetos de mestrado, com para pensar na Geografia enquanto disciplina, porque utiliza-se da pesquisa

para descobrir os problemas da disciplina, como o próprio coloca "é conhecido o desprezo que entre existe pela Geografia como disciplina escolar, e é um desprezo explicável, senão justificável (JARDIM 1997, p.389)", ele buscou as problemáticas que ocasionam esse desprezo e através disso, ter as soluções.

O texto referido contribui para analisarmos o porquê da Geografia está posta dessa forma, colocando reflexões que necessitam ser feitas pelos discentes e docentes da licenciatura em Geografia. Ele aborda todo o processo da evolução da Geografia enquanto ciência para entendermos o porquê da disciplina está tendo desrezos. Ele condiciona a melhora através dos programas, como enfatiza

Percebe-se nesses programas - programas evoluídos- o reconhecimento de um estudo introdutório do curso elementar de Geografia. Tateia-se em busca da respectiva matéria e respectiva orientação. Estas, no entanto, estão há muito achadas desde que mudamos nossa percepção de Geografia [...] (JARDIM, 1997. p.389).

As mudanças nos currículos de acordo com Jardim ocasionariam a melhora do ensino e tiraria esse modo enfadonho que é colocado como "castigo" para as crianças como uma forma de aprender a Geografia.

As obras contribuíram em diferentes perspectivas para o projeto de mestrado. Um viabilizaram a questão histórica da disciplina, outras foram para nosso cotidiano ou os conceitos geográficos.

No texto do Vesentini "Para que ensinar a Geografia?" Ele coloca que "as relações são íntimas e inextricáveis embora pouco perscrutadas tanto pelos geógrafos como estudiosos da Geografia escolar", (1989, p.30), ou seja, ele trazia a ideia de que a disciplina Geografia e a ciência eram mais próximas do que colocavam os estudiosos. A escola que é criticada no seu texto recebe as críticas em virtude da falta de criticidade, por ela ser uma reprodutora do sistema capitalista.

O Vesentini ainda enfatiza "é evidente que a escola não produz, mas apenas reproduz as desigualdades sociais; mas sua função lógica parece ser mais eficaz que as anteriores [...] (VESENTINI 1989, p. 31)", a escola deve ser um espaço de produção para que haja criticidade nos alunos, essa parte que o autor coloca condiz com que está sendo nas pesquisas, ele aponta as causas para isso ocorrer dando um bom embasamento.

O autor é efusivo ao defender o ensino diante da abordagem da Geografia crítica, ele aborda os problemas que levam a escola a ser apenas uma marionete do capitalismo, colocando que "a escola contribui para a reprodução do capital, habitua os alunos a uma disciplina necessária a indústria moderna, a realizar sempre tarefas novas sem discutir para que servem [...] (VESENTINI 1989, p.31)", de acordo com Vesentini, a escola faz uma

espécie de adestramento pois apenas leva o aluno a independência intelectual necessária. Apenas trabalham o aluno para jogá-lo no mercado de trabalho.

Essa questão do ensino de Geografia conectada ao capital entrou em cena desde século XIX. Vesentini (1989) mostra os problemas e demonstra a única coisa que a Geografia escolar de fato ensina "difundir a ideologia patriótica ou nacionalista: eis o escopo fundamental da geografia escolar. Inculcar que a forma Estado-nação é natural e eterna; apagar de forma coletiva as formas anteriores de organização espacial" (VESENTINI 1989, p.33), a disciplina Geografia serviria apenas para propagar o patriotismo e reproduzir o sistema capitalista de acordo com o referido autor. E qual a sua posição frente esta fala? Será que o autor disse isto, assim mesmo? Ou ele diz que a Geografia cumpre este papel quando não assume a sua criticidade?

O texto de Aldo (2007) traz uma contribuição ainda maior, porque faz uma pesquisa levando em consideração o cotidiano escolar, assim como o que pretendo para o meu projeto de mestrado. Uma das falas que mais impressiona é de um texto referenciado pelo autor, dizendo o que é o pesquisador:

O pesquisador... "precisa estar à altura do cotidiano", como disse Max Weber. Mais do que demonstrar isso ou aquilo, deve mostrar, dar a ver, fazer vir, desentranhar, fazer emergir, revelar, descobrir, desvendar, expor à luz. Não lhe basta conhecer o poder (institucional explícito), deve perceber o fluxo da potência (subterrânea). Se não pode provar o que aconteceu no passado nem prever o futuro, cabe-lhe narrar bem o presente. Mescla de antropólogo, de fotógrafo, de repórter, de cronista e de romancista, necessita captar e narrar a fluência, o extraordinário e a complexidade do vivido. (VICTORIO FILHO 2007, p.99)

O professor Aldo (2007), ele traz uma proposição metodológica bem difícil de ser implementada, mas necessária para compreender a complexidade do cotidiano escolar. Como ele se coloca como sendo apenas um ator dentro de uma rede hierárquica "o cuidado com a estatura da minha percepção foi importante para a articulação da tentativa de narrar tudo o que meu olhar e minhas sensações criaram no dia-a-dia ordinário da escola" (VICTORIO FILHO 2007, p.99).

No ponto de vista geográfico o autor consegue até fazer um texto voltado para os conceitos geográficos, fazendo uma análise partindo de conceitos como lugar, território e redes, mesmo não explicitando no seu texto, abordam de forma contundente e mostra as relações que ocorrem dentro do universo escolar.

O trabalho contribui de forma significativa, colocando novas percepções e uma narrativa detalhada do cotidiano escolar, porém que é muito difícil de analisar como coloca "Criar e lidar com os processos que envolvem uma investigação de aspectos da educação por

meio do cotidiano escolar, como metaforizei na minha tese, foi lidar com um ser titânico de muitas cabeças” (VICTORIO FILHO 2007, p.100).

São diversos atores e uma rede que se sobrepõe a escola, pois seu regimento interno é moldado por sujeitos externos. Então, além de pesquisar os atores internos, tem uma questão de redes também para ser entendida.

O referido autor traz algo importante sobre o processo de pesquisar, quando o pesquisador se vê dentro da própria pesquisa sem a separação do sujeito pesquisado e o sujeito pesquisador. Dessa forma, ele enfatiza:

No espaço e no tempo da pesquisa no/do cotidiano, nos quais a interrogação dos sentidos que damos à pesquisa é permanente, não há refúgio teórico nem prático que separe os olhos dos que veem daquilo ou daqueles que são vistos. Em outras palavras, penso que, em qualquer pesquisa nessa órbita, o pesquisador é inexoravelmente inseparável daquilo que investiga (VICTORIO FILHO 2007, p.101).

O pesquisador encontrou dificuldade até para separar os personagens dessa pesquisa, pois existiu a junção deste com o objeto de estudo

Considerando que professores e professoras, alunas e alunos estão dinamicamente enredados nas tragédias e comédias do dia-a-dia escolar, o desafio da pesquisa revelou-se, inicialmente, na dificuldade e no risco da escolha das formas e dos meios pelos quais se dariam os processos investigativos que abordariam sujeitos enredados com tantas histórias em tantas diferentes situações (VICTORINO FILHO 2007, p.101).

No decorrer do texto é explicado como é feito todo o processo para realizar uma pesquisa tão complexa. O Aldo consegue explicitar bem como as metodologias são criadas. Esse texto é um exemplo do que fazer para pesquisar no cotidiano escolar, quais caminhos percorrer, qual a complexidade e quais as benesses desse processo. O trabalho do Aldo significa bastante para um projeto que ainda está iniciando seu processo, porque viabiliza novas criações metodológicas e mostra como pode ser arquitetada uma pesquisa.

Outro texto que trouxe contribuições para o projeto de mestrado foi o de Ferraço "Eu, caçador de mim". Nesse texto o autor, assim como o texto anterior, trouxe uma abordagem do cotidiano escolar. Ele tenta coloca a questão das pesquisas se voltarem para as escolas como uma forma de não existir distanciamento entre o ex-aluno e agora universitário com a sua antiga escola, como salienta o autor "Penso ser essa uma das razões para os estudos dos cotidianos das escolas (FERRAÇO 2003, p. 158) ”, uma forma de não distanciamento do nosso lugar.

O Ferraço (2003) ele traz um bom debate sobre senso comum, ciência e cotidiano explicando como podem surgir metodologias de pesquisa sob esses aspectos, buscar as metodologias partindo do cotidiano é a parte mais complexa, porém traz grandes

aprendizagens esse processo que ele faz. Enquanto professor, ele coloca que ao pesquisar o cotidiano da escola acaba sendo seu próprio objeto de estudo por está tão afinado no cotidiano da escola.

Todos os trabalhos e autores contribuíram de forma enriquecedora para o projeto de mestrado vigente, trazendo um ótimo embasamento teórico para esse trabalho. Além disso, provocando reflexões importantes para a construção enquanto professor. São textos de autores diferentes e temas diversos, mas ficarão inerentes nesse processo de pesquisa e formação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Entender a trajetória dos documentos oficiais e da Geografia escolar na formação inicial do Professor é um caminho que pressupõe compreender o processo em que elas foram criadas e a consolidação. Com isso nessa revisão teórica em que autores discorrem acerca da legislação educacional e da história da Geografia escolar, identificamos os caminhos para a organização do sistema em períodos de mudanças de estratégias para a educação e a formação, com avanços e retrocessos ao longo do processo.

A revisão bibliográfica demonstrou a grande importância de conhecer e refletir sobre a constituição da Geografia escolar, acarretando um grande enriquecimento docente acerca da disciplina e toda sua elaboração para que esteja atualmente nos currículos, além de trazer percepções sobre a elaboração da educação no Brasil.

Por isso a importância de conhecer como se constituiu a estrutura educacional brasileira e seus currículos escolares, identificando as mudanças significativas para a consolidação da educação, apesar das lacunas e problemáticas no decorrer da trajetória histórica da educação.

Em vista do exposto, esse caminho está em permanente mudança, porque a dinâmica educacional é constante e pressupõe que os documentos que regem-na acompanhe essas transformações, toda via, é preciso compreender quais os objetivos intrínsecos pelos grupos que a constituem a legislação educacional, seja ela para a formação inicial ou da estrutura curricular ao longo da história da educação, na busca da melhor estratégia para combater os eventuais equívocos na elaboração e constituição desses documentos oficiais.

Nesse contexto, esses diálogos com a estrutura educacional e a história da disciplina Geografia escolar, proporcionaram novas reflexões e perspectivas na profissão docente. E são debates com pertinência para o surgimento de novas ideias sobre o processo de ensino-aprendizagem em Geografia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dialogar com os textos e revisar seus conteúdos trouxeram mais ideias e reflexões sobre o processo de formação enquanto docente, as discussões de todos os textos abriram um grande leque de aprendizagens e conhecimentos.

A Geografia escolar é um tema bastante abrangente e traz consigo uma série de discussões enriquecedoras para os professores de Geografia. Debater acerca dela é relevante para processo de aprendizagem, trazendo consigo grandes reflexões para a formação docente do professor de Geografia.

As discussões que colocamos nos textos servirão de base para diálogos futuros sobre a disciplina de Geografia e suas peculiaridades. Além disso, trouxeram percepções sobre a configuração que abarca uma disciplina, demonstrando todo um processo para poder ser colocada no currículo.

Nesse contexto, a importância de debater a Geografia como disciplina é enorme, possibilitando ao próprio docente entender como é o processo realizado para poder lecionar Geografia em sala de aula. Retirando a ideia de algo apenas posto sem ter uma elaboração histórica e toda uma intenção externa presente nesse lecionar em Geografia dentro desse currículo e também na própria disciplina.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, M. A. M. de. **Dois momentos na história da Geografia escolar: a Geografia clássica e as contribuições de Delgado de Carvalho.** Rev. Bras. Educ. Geog., Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 19-51, jul./dez., 2011.

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. **A luta de professores de História e Geografia frente aos Estudos Sociais e o papel da disciplina na formação de alunos que ingressam no curso de Pedagogia da UFPB - Campus I.** In. Anais do IV Seminário de Educação e Movimentos Sociais – democracia no Brasil: desafios e perspectivas. João Pessoa: UFPB, 2006. P. s/n

BITTENCOURTE, C.M.F. **Ensino de História fundamentos e métodos.** 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2018. v. 1. 327p. .

CACETE, Nuria. Hanglei. **Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária.** Educ. Pesqui. 2014, vol.40, n.4, p.1061-1076.

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares:** reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação, 2, 177-229.

CONTI, José Bueno. **A Reforma do Ensino em 1971 e a Situação da Geografia.** Boletim Paulista de Geografia, nº 51, jun. 1976. P. 57 a 70.

DEMO, Pedro. Cuidado **Metodológico:** signo crucial da qualidade Sociedade e Estado, Brasília, v. 17, n. 2, p. 349-373, jul./dez. 2002.

FERRAÇO, C. E. Eu, caçador de mim. In: Regina Leite Garcia. (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano.** 1ed.Rio de Janeiro: DP&A, 2003, v. 1, p. 157-175.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 2007

ISLLER, Bernardo. **A Geografia e os Estudos Sociais.** Tese de doutoramento apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Presidente Prudente. 1973.

JARDIM, Renato. **Ensino da Geografia – necessidade de uma reforma nos programas e métodos.** In: I conferência nacional de educação (Org.) Costa, José, Roberto, Schmidt, Shena e Denílson. Brasília, INEP, 1997.

MATE,C.Hanna. **O discurso reformista na educação brasileira.** In:MATE,C.Hanna. Tempos modernos na escola- anos 30 e a racionalização da educação brasileira. Bauru-SP: EDUSC; Brasília; INEP,2002.p33-77.

ROCHA, Genylton Odilon R. da. **O Colégio Pedro II e a Institucionalização da Geografia escolar no Brasil Império.** In: Giramundo, Vol.1 nº1, jan?jun.2014.p.15-34.

SAVIANI, Demerval. **Equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova, (1932-1947) e a Predominância da Pedagogia Nova.** In: SAVIANI, Demerval. Historias das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2007.p.195-303.

VESENTINI, J. W. **Geografia crítica e ensino.** In: Ariovaldo Umbelino de Oliveira. (Org.). Para onde vai o ensino da Geografia?. 4ª.ed.São Paulo: Contexto, 1989, v. 1, p.

VICTORIO FILHO, A. **Pesquisar o cotidiano é criar metodologias.** Educação & Sociedade (Impresso), v. 28, p. 97-110, 2007.

DIDÁTICA MAGNA: LIÇÕES REFLETIDAS NOS PROPÓSITOS DA DIVISÃO CIENTÍFICA DE ENSINO DE QUÍMICA

Weverton Santos de Jesus ¹
Elisânia Santana de Jesus ²

RESUMO

A Didática Magna, escrita por João Amós Comênio no século XVII, propõe um método universal de ensinar tudo a todos. Na qual, se desenha uma escola em que não se precise ensinar todos os conteúdos, mas sim, àqueles mais úteis para a vida do educando, de modo que, aprendam mais e com a certeza de que seja possível alcançar bons resultados. As instituições de ensino seriam um ambiente divertido e prazeroso para que os estudantes pudessem sem dificuldades e sem tédio, serem conduzidos ao conhecimento. Assim sendo, esse estudo propõe uma reflexão teórica da Didática Magna, com o objetivo de apontar as contribuições da obra/autor sobre algumas questões que podem ser aproximadas como os atuais propósitos defendidos na área de Ensino de Química (EQ), entre as quais, a superação do modelo de ensino tradicional, o ensino de coisas úteis e a contextualização do ensino de Química, e a identificação das ideias prévias como caminho para o desenvolvimento da prática docente. A EQ é importante divisão da Química, apesar do seu surgimento tardio se comparada à outras áreas do conhecimento químico, e trata especificamente das questões relacionadas ao processo de formação de professores e do ensino e aprendizagem dessa ciência.

Palavras-chave: Ensino de Química (EQ), Didática Magna, Contextualização, Comênio, Química.

INTRODUÇÃO

1. Química: primeiros ensaios, consolidação da ciência e divisões científicas.

A sociedade a qual vivemos tem passado ao longo dos tempos por profundas modificações, provocadas pelo crescimento e aprimoramento das ciências, uma vez que, estas estão sempre buscando proporcionar uma melhor qualidade de vida e opções de bem-estar para os seres humanos. É claro, que isso nem sempre acontece, e acaba provocando em alguns casos reações adversas, acarretando desequilíbrios ecológicos, poluições, doenças e mortalidade.

¹ Doutor em Educação (UFS), Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe – Campus Nossa Senhora da Glória, weverton.santos@ifs.edu.br;

² Doutoranda em Educação (PPGED/UFS), Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe – Campus Itabaiana, elisania.santana@ifs.edu.br;

A Química está entre estas ciências, pois inúmeros processos, descobertas e transformações que ocorreram no passado e que estão ocorrendo neste exato instante, são decorrentes do grande universo químico. Trata-se de uma ciência que está diretamente ligada ao nosso dia-a-dia, desde a produção do pão até a vida e a morte, sendo sua presença marcada por transformações que ocorrem na matéria (seu objeto de estudo), ou seja, por *transformações químicas* que acabam formando novas substâncias.

As primeiras transformações químicas foram primeiramente experimentadas, a partir da descoberta do fogo, que possibilitou as civilizações antigas o preparo do seu alimento e a produção de metais (a partir de minerais ou de misturas de metais), que serviu para a fabricação de objetos metálicos, como utensílios e armas. Estes dois processos, resultantes de reações químicas provocadas por meio do cozimento e pela metalurgia respectivamente, impulsionaram o desenvolvimento das civilizações pré-históricas. É válido ressaltar que entre os povos que mais utilizaram de procedimentos que carregavam consigo transformações químicas, estavam os egípcios, destaque para: extração de corantes de certos animais e vegetais; a obtenção de vinagre, vinho e cerveja; a produção de vidro e a arte de conservação das múmias.

Na idade média, os alquimistas, senhores praticantes da alquimia (mistura de ciência, magia e arte), trabalharam exaustivamente tentando alcançar dois objetivos: encontrar a *pedra filosofal*, que teria o poder de transformar qualquer metal em ouro “*transmutação*”, e o *elixir da longa vida*, que tornaria o ser humano imortal. Evidente, que nenhum destes objetivos foi concretizado, porém o que se observou foi um aprofundamento do conhecimento a respeito da transformação da matéria que acabou impulsionando o desenvolvimento de processos importantes para a produção de metais, de papiros, de sabões e de muitas substâncias, como o ácido nítrico (HNO_3), o hidróxido de sódio (NaOH) e o hidróxido de potássio (KOH).

A partir do século XVIII, a Química estabelece como ciência experimental, em virtude dos importantes trabalhos de Antonie Laurent Lavoisier (1743-1794), a respeito da conservação da massa durante uma transformação química, atribuindo a este o mérito de ser “o pai” da química. Lavoisier demonstrou em seus experimentos que quando uma reação química é realizada em um recipiente fechado, a massa dos produtos é igual à massa dos reagentes. Este enunciado ficou conhecido como *Lei da Conservação da Massa*.

Nas últimas décadas tem-se observado uma grande evolução do conhecimento químico a respeito das transformações das substâncias. Os químicos hoje descobrem e sintetizam a todo instante diferentes tipos de matérias na tentativa de solucionar problemas de ordem social, ambiental e econômico. E é claro, a sociedade sente esse impacto com o

benefício de tal desenvolvimento, como também, com os riscos do mesmo a sobrevivência humana. A compreensão sobre as transformações químicas, base conceitual do conhecimento químico, relacionada ao desenvolvimento tecnológico, é fator favorável aos sistemas produtivos industriais e às melhorias da qualidade de vida em sociedade, propiciando ao ser humano uma vida mais longa e confortável.

A Química é, portanto, uma ciência fundamental ao desenvolvimento da indústria, da sociedade, da economia e do meio ambiente, pelo conhecimento que dispõe sobre a constituição, as propriedades e as transformações das substâncias. As produções químicas industriais e a concepção de seus processos, produtos e objetos ilustram bem o quadro do processo evolutivo da nossa contemporaneidade no uso de materiais sofisticados, destinados a atividades mais específicas que, necessariamente, implicam no conhecimento de tecnologias para entendermos as infinitas aplicações da Química em nossas vidas.

O conhecimento químico fornece condições para que pessoas observem, compreendam e expliquem os fenômenos que estruturam e transformam a matéria que às cercam. Segundo BRASIL (2002), ele é um importante instrumento de formação humana, de interpretação e intervenção da realidade, desde que, seja promovido um ensino que se adéque a uma perspectiva de contextualização, de respeito às ideias alternativas e de desenvolvimento de competências e habilidades dos indivíduos.

Atualmente, a Química apresenta 13 divisões científicas³, de acordo com a Sociedade Brasileira de Química (SBQ), organizadas conforme suas respectivos objetos, finalidades e especificidades de investigação, a citar: Alimentos e Bebidas, Catálise, Eletroquímica e Eletroanalítica, Ensino de Química, Físico-Química, Fotoquímica, Produtos Naturais, Química Ambiental, Química Analítica, Química de Materiais, Química Inorgânica, Química Medicinal e Química Orgânica.

A área de Ensino de Química (EQ) é uma divisão muito recente se comparada à algumas divisões citadas anteriormente, tendo pouco mais de meio século a nível mundial. O seu surgimento ocorreu na década de 60 como um reflexo do movimento de reforma curricular dos cursos tradicionais de Química nos Estados Unidos e Inglaterra por meio do desenvolvimento de grandes projetos para o ensino de Química na educação básica (SCHNETZLER; ARAGÃO, 1995). O processo de ensino-aprendizagem desenvolvido em tais projetos ficou conhecido como o da redescoberta, pois segundo o qual, o alunado seria

³ Fonte: <http://www.s bq.org.br/diviso es-cientificas>

capaz de (re) descobrir conceitos científicos mediante a observação de fenômenos resultantes das atividades experimentais (ROSA, 2004).

Os experimentos não levavam em consideração as ideias prévias dos alunos, assim como, o contexto em que o discente está inserido, além de serem utilizadas meramente como comprovação de teorias. No Brasil, os primeiros trabalhos da área datam de 1978 e de alguns projetos de ensino de Química, como o PROQUIM⁴ da Faculdade de Educação da Universidade de Campinas (FE-UNICAMP).

A EQ preocupa-se com as interações humanas e com a dinâmica do conhecimento nas aulas de Química. A sua importância caracteriza-se pela necessidade de garantir que os nossos alunos, especialmente da Educação Básica consigam apropriar-se mais e melhor dos conceitos científicos que permeiam esta área do conhecimento. Em paralelo com a construção do conhecimento, destacamos também a necessidade da formação de cidadãos críticos, participativos e capazes de tomar decisões frente às problemáticas vivenciadas em seu cotidiano. Assim, o objeto de estudo e investigação da EQ concentra-se especialmente no processo de ensino e aprendizagem em Química, e desse modo, nos seus três principais atores: aluno, professor e conhecimento químico (SCHNETZLER; ARAGÃO, 1995).

As principais linhas das pesquisas em EQ versam sobre: ensino e aprendizagem; formação de professores; materiais didáticos; linguagem e cognição; experimentação no ensino; história, filosofia e sociologia da ciência; educação em espaços não-formais e divulgação científica; tecnologias da informação e comunicação; educação ambiental; abordagem ciência, tecnologia e sociedade; currículo e avaliação; diversidade e inclusão.

Além de contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem de Química, a área da EQ, ampliou ao longo dos anos os números da produção científica e acadêmica, de periódicos, de eventos científicos e de grupos de pesquisas nas Instituições de Ensino Superior (IES).

2. Comênio e a Didática Magna: um projeto educacional para todos.

Os livros e autores clássicos em Educação nos permitem visualizar e entender que muitas das ideias e objetivos da EQ, de ontem e de hoje, não são tão novos assim. Os estudos dos discursos pedagógicos de intelectuais dos séculos XVI, XVII, XVIII, XIX e XX a

⁴ Projeto de Ensino de Química para o 2º grau.

respeito do conhecimento e da cognição humana foram fundamentais, para: a configuração da Pedagogia e da escola contemporâneas, a adoção de métodos e instrumentos científicos para regramento da produção e da distribuição dos saberes na escola com impactos refletidos na Biologia, Sociologia, Filosofia, História, Psicologia, Economia e na Ciência Política sobre o discurso pedagógico.

É claro, que não podemos considerar a presença da EQ nas propostas educacionais anteriores ao século XX. Mas podemos sim, entender que muitas iniciativas, propostas e projetos educacionais, como por exemplo do século XVII, de tamanha atualidade que representam podem ser interpretados dentro das premissas atuais que compõe o EQ.

A retomada aos clássicos é uma questão fundamental para entendermos suas contribuições teóricas e práticas para o momento histórico que viveram. Nesse contexto, elas não podem ser entendidas como uma solução para os nossos atuais problemas educacionais, mas sim como modelos, para compreendermos como foram apropriadas, encaminhadas e traduzidas em alternativas pedagógicas para muitas questões que até hoje nos inquietam (GASPARIN, 1994).

Assim sendo, ao retomar um olhar sobre as principais contribuições no entendimento da didática, do ensino e aprendizagem e do homem no século XVII, época contemporânea as bases do surgimento da Química, nos deparamos com Comênio. Mais que um sacerdote, um verdadeiro missionário da Educação, cujo projeto educacional era o seu ideal de vida.

João Amós Comênio (Jan Amós Komenský) nasceu em 28 de março de 1592, na cidade de Uherský Brod (ou Nivnitz), na Moravia, região da Europa central pertencente ao antigo Reino da Boêmia (atual República Tcheca). Ele estudou Teologia na Faculdade Calvinista de Herbon (Nassau) onde se familiarizou sobre o ensino das Línguas (1608). Foi educador, reitor da Escola dos Irmãos e do Ginásio de Leszno na Polônia (1636), pastor religioso em Fulnek na Morávia (1618) e Bispo. Ao longo de sua vida, casou-se três vezes, tendo dois filhos com a primeira esposa. Mas lamentavelmente, seus filhos morreram vítimas de uma epidemia de peste e tornou-se viúvo dos seus dois primeiros matrimônios (FERREIRA, 2006).

Na sociedade vivida por Comênio, o ensino era uma necessidade para poucos privilegiados. Pois, somente a nobreza tinha condições de contratar preceptores para acompanhar e orientar a educação dos príncipes e das classes de elite. Além disso, era uma época de transição do feudalismo para o capitalismo e as ciências da Pedagogia, da Psicologia, da Antropologia, da Sociologia, da História e de outras ciências humanas e sociais

úteis na compressão dos objetos clássicos da Didática, ainda não estavam institucionalizadas (FERREIRA, 2006; FREITAS, 2011).

Apesar do contexto desconfortável, ele produziu mais 140 obras, adaptadas em muitos países, falecendo em 15 de novembro de 1670, em Amsterdam. Mas é a partir da Didática Magna, que ele passa a ser considerado o “Bacon da Pedagogia”, o “Galileu da Educação”, “Primeiro Evangelista da Pedagogia Moderna” e o “Pai da Didática Moderna”.

Assim sendo, essa reflexão teórica da Didática Magna de Comênio, tem por objetivo apontar as contribuições da obra/autor de algumas questões que podem ser interpretadas nos propósitos amplamente defendidos na área de EQ, entre as quais, a superação do modelo de ensino tradicional, o ensino de coisas úteis e a contextualização do ensino de Química, e a identificação das ideias prévias como caminho para o desenvolvimento da prática docente.

METODOLOGIA

O manuscrito original da Didática Magna foi escrito por Comênio em 1627 (em Tcheco) com o título de *Ceská Didaktica*, tendo como principais fontes: a sagrada escritura; a filosofia grega e uma vasta documentação pedagógica de obras e doutrinas sobre educação de nomes que seguia atentamente, como: Elias Bodin, João Cecílio Frey, Ratke, Lubin, Lutero, Melanchton, Calvino, Jesuítas, Erasmo de Rotterdam, Rabelais, Montaigne, Séneca, Santo Agostinho, Cícero, René Descartes e Francis Bacon (FERREIRA, 2006).

O seu principal objetivo ao escrever a obra, era ajudar a libertar e reconstruir a Boemia, que fora devastada pela Guerra dos 30 anos, por meio de uma reforma e reorganização das escolas e do ensino das línguas (especialmente o Latim). No entanto, não havendo o êxito esperado no texto original, em 1636, prepara a tradução latina da Didática Tcheca, afirmando que como ela não pode servir ao seu povo, que sirva pelo menos a outros.

A tradução latina da obra modificou de algumas suas partes e passou a ser dedicada a todas as sociedades e setores, aos que presidem os assuntos humanos, aos ministros de Estado, aos pastores das Igrejas, aos diretores das escolas, aos pais e aos formadores da juventude ((FERREIRA, 2006). Mas, é somente em 1657 com a publicação da *Opera Didactia Omnia*⁵ em Amsterdam que ocorre a publicação impressa da Didática Magna. A enciclopédia foi dividida em quatro partes:

⁵ Obra que reúne várias trabalhos de Comênio em diferentes etapas de sua vida.

- 1ª Parte: obras começadas na Boémia a partir de 1627 e terminadas na primeira estadia em Leszno na Polônia em 1642, entre as quais a Didática Magna;
- 2ª Parte: Obras escritas entre 1642-1650, para a Suécia;
- 3ª Parte: Obras escritas entre 1650-1654, em Sóropatak;
- 4ª Parte: Compilação de oito tratados escritos Amesterdan, entre os quais a Pampaedia, que propõe a educação universal absoluta.

A Didática Magna é um ordenamento sistemático de princípios sobre a arte de ensinar tudo a todos. Ela é constituída por 33 capítulos, divididos em quatro partes. A primeira parte (Cap. I-VI) é uma autêntica exaltação ao homem e apresenta os fundamentos teológicos e filosóficos da educação. O ensino, sem exceção, é necessário a todos, e mecanismo imprescindível a formação do homem para que se torne homem. A segunda parte (Cap. VII-XIX) ocupa-se com os princípios gerais da didática, no qual são apontados os fundamentos da Educação Universal. A terceira parte (Cap. XX-XXVI) dedica-se a apresentação de métodos para o ensino ciências, artes, línguas, moral, piedade e disciplina. E por fim, a quarta parte (Cap. XXVII-XXXIII), constitui-se de um plano orgânico de estudos para os quatro tipos de escolas conformidade com os quatro estágios de formação: infância, puerícia, adolescência e juventude.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

1. O modelo de ensino tradicional

Para Comênio (2006), nas escolas se deve ensinar tudo a todos, mas não se trata de todo o conhecimento das ciências. Mas sim, os principais fundamentos, as razões e os objetivos das coisas. Porém, as escolas não têm correspondido perfeitamente a esse fim. Elas quase sempre se utilizam de métodos tão duros que levam a maior e melhor parte dos alunos para trabalhos manuais, grosseiros ou braçais. As crianças aborrecidas com as ciências e com os livros acabam se afastando do processo educacional.

Além disso, os professores que querem realizar a formação da juventude, ditando muitas coisas sem procurar os caminhos para a abrir a inteligência dos seus aprendizes, forçando-os a memorizar ou a fazer coisas que não foram explicadas, esclarecidas ou ensinadas muito bem, e que querem explicar as coisas e não sabem como, cometem um grave equívoco e acabam comprometendo o desenvolvimento dos alunos (COMÊNIO, 2006).

O contexto das instituições de ensino da época, permitiu ao pedagogo chamá-las de *Espantalhos das Crianças* ou *Câmaras de Tortura das Inteligências* (COMÊNIO, 2006, p. 157). Nelas, reina uma verdadeira confusão, pois querem pôr na mente dos alunos muitas coisas ao mesmo tempo. O excesso de informações implicaria em uma memorização desnecessária e na não compreensão clara de nenhuma delas. Os alunos se veem espantados com uma quantidade infinita de regras, explicações, conceitos e nomenclaturas sem saber a sua real aplicabilidade.

No século XVII como se observa, Comênio já discutia a necessidade de superar um modelo de ensino rotulado como vago e ultrapassado. Na atualidade, especificamente nas salas de aula de Química, a abordagem mecânica do ensino é uma situação ainda muito presente. Os educadores químicos caracterizam o ensino tradicional pela transmissão de conteúdos e conceitos que devem ser memorizados e reproduzidos do mesmo modo pelo aluno, sem a devida preocupação com a formação do seu pensamento crítico (MIZUKAMI, 1986). Neste modelo, que se assemelha ao desenho de quatro séculos atrás elaborado por Comênio, são apresentadas duas posturas bem distintas: a do professor e do aluno.

O aluno é concebido como uma mente vazia, assumindo uma postura passiva de retenção de uma enorme quantidade de informações que são apresentadas de forma acabada pelo professor. A repetição automática dos conhecimentos nas avaliações e atividades é o indicador da aprendizagem mecânica dos alunos (MIZUKAMI, 1986; SCHNETZLER, 1992; SCHNETZLER; ARAGÃO, 1995; MALDANER, 2006).

O professor é o agente ativo do processo já que passa a maior parte do tempo procurando transmitir um conjunto de conhecimentos prontos e supostamente verdadeiros, para as mentes vazias dos alunos (PEREIRA, 2000; SCHNETZLER, 1992). Os professores que corroboram o modelo transmissão-recepção dificilmente sentirão a necessidade de pesquisar sobre sua prática pedagógica, pois a pouca aprendizagem dos alunos é representada por ele como um reflexo da falta de interesse dos mesmos e não da forma como desenvolve o processo de ensino-aprendizagem (SCHNETZLER; ARAGÃO, 1995). Além disso, concebem o ensino como uma atividade simplista, na qual basta o domínio de conteúdos e algumas poucas metodologias para ser professor (SCHNETZLER; ARAGÃO, 1995).

Tal situação tem provocado inúmeros entraves ao aprendizado do conhecimento químico na educação básica, entre os quais: o amadurecimento tardio dos conceitos químicos que não ficam enraizados e não levam em consideração as ideias prévias que os discentes trazem sobre determinado fenômeno para a escola provenientes do seu senso comum ou do processo de escolarização; o entendimento da Química como uma ciência neutra, absoluta e

acabada; e principalmente reconhecimento e interpretação por parte dos discentes dos três níveis de compreensão do conhecimento químico: o microscópico (nível atômico-molecular), o representacional (nível simbólico) e o macroscópico (nível observável ou fenomenológico) (JOHNSTONE, 1993).

No nível microscópico, a Química é representada pelo arranjo e movimento das moléculas, átomos ou partículas subatômicas. É um campo invisível e abstrato e fundamental para interpretação dos fenômenos químicos. O nível representacional compreende as informações inerentes à linguagem química, como símbolos, fórmulas, gráficos, equações e estruturas químicas. Os fenômenos visíveis, como, por exemplo, a mudança de estado físico de uma substância, compreendem o nível macroscópico. A correlação entre essas três dimensões por parte dos alunos recai como um dos principais objetivos do ensino de Química.

No entanto, algumas pesquisas têm revelado que os estudantes de ensino médio apresentam dificuldades em compreender os níveis microscópico e representacional durante a explicação dos fenômenos, pois tendem a centrar suas explicações nas mudanças observáveis que ocorrem com as substâncias (MORTIMER; MIRANDA, 1995; ROSA; SCHNETZLER, 1998, WU; KRAJCIK; SOLOWAY, 2001; GIORDAN, 2008). Essa difícil transição entre as informações sensoriais, simbólicas e atômico-molecular, acaba impedindo que os alunos construam modelos explicativos mais próximos daqueles cientificamente aceitos, ocasionando, com isso, baixos índices de aprendizagem do conhecimento químico.

Um grave fator para a consequente perpetuação abordagens tradicionais nas aulas de Química da educação básica brasileira é a presença de visões reducionistas nos cursos de Licenciatura em Química, na qual se privilegia o domínio de conteúdos específicos em detrimento dos conhecimentos didático-pedagógicos que também são essenciais para a formação da identidade profissional docente (SILVA; SCHNETZLER, 2005).

Além disso, a presença desse tipo de prática nos cursos incentiva os graduandos e futuros professores a assumirem a mesma visão de ensino concebida por seus professores formadores. Para Maldaner (1999), muitos docentes universitários vivenciaram o modelo pedagógico transmissão-recepção na sua formação e, por isso, desenvolvem a mesma prática de ensino que aprenderam na licenciatura.

A formação de professores de Química, de um modo geral, tem sido pensada no sentido de superar esses modelos curriculares tradicionais que, contribuem para uma visão muito simplista sobre o processo de ensino e aprendizagem em Química, que infelizmente, tem contribuído para um ensino abstrato, dogmático, a-histórico, e asséptico que se caracteriza pela memorização de fórmulas, regras e nomenclaturas (CHASSOT, 2004).

Na tentativa de superar essas concepções tem havido nos últimos anos uma preocupação com a reestruturação curricular dos cursos de Licenciatura em Química com o intuito de se superar a dicotomia teoria-prática e garantir a identidade e a especificidade de cada curso, e com isso melhorar a formação docente (GUACHE et al, 2008; JUNIOR; PETERNELE; YAMASHITA, 2009).

2. O ensino de coisas úteis e a contextualização do ensino de Química.

Um dos grandes problemas enfrentados e discutidos pela EQ refere-se ao conteúdo exacerbado dos programas escolares e dos livros didáticos presentes na escola básica, e que, infelizmente orientam a prática pedagógica de muitos docentes.

O ensino das ciências para Comênio é mal feito quando é fragmentário e descontextualizado. É nesse contexto, que o educador rejeita a ideia de aprender por aprender e defende a necessidade de estudar coisas úteis para a vida presente e futura. O conhecimento adquirido deve servir para a vida e para se faça o bom uso dele.

Uma eficaz orientação sobre ensino das Ciências em geral feita por Comênio refere-se ao fato deste ser desenvolvido a partir de coisas visíveis (observáveis, reais) a todos os sentidos. Pois, eles iniciam o conhecimento, tornando-o certo e fixando-o na memória (COMÊNIO, 2006). O cotidiano, nessa perspectiva, seria uma fonte eficaz de problematização e interpretação de situações reais vividas pelos alunos, que quando discutidas na sala de aula, poderiam despertar a atenção necessária dos alunos e a atribuição de significados sobre as coisas que estão em sua volta.

Tudo o que se ensina, ensine-se como coisa do mundo de hoje, e de utilidade certa. Isto para que o aluno veja que aquilo que aprende não são coisas vindas do país da utopia ou das ideias de Platão, mas de coisas que verdadeiramente estão a nossa volta e cujo o conhecimento perfeito é realmente útil para a vida. Assim, a mente lançar-se-á a elas com maior ardor e discerni-las-á com maior exatidão (COMÊNIO, 2006, p. 313).

De acordo com Comênio (2006), é preciso que o aluno tenha o contato com o objeto em estudo, mas não por meio de palavras, de metáforas, de alusões e de hipérboles, mas sim, de maneira direta para que possa imprimir a sua opinião, tomada de posição e juízo sobre as coisas. Somente assim, ele se sentirá participativo e ativo no ambiente escolar.

A contextualização do ensino de Química sugere, entre outras práticas, a interligação do conteúdo que está sendo desenvolvido da sala de aula com o contexto do alunado,

apontando principalmente para a tomada de decisões e a proposição de soluções para os problemas reais que estão presentes no seu cotidiano. O ensino de Química torna-se assim útil, quando essas atitudes que efetivam a participação do sujeito no meio social e lhe conferem o caráter de cidadão são desenvolvidas nas aulas de Química (CHASSOT, 2004). Para tanto, faz-se necessário que os conteúdos tenham algum significado para o estudante, para que eles possam relacionar as informações discutidas no contexto escolar com o seu cotidiano, e assim, sintam-se comprometido e envolvido não só com o processo educativo, mas com a sua participação na sociedade (SANTOS; SCHNETZLER, 2003).

Os PCN's⁶ apresentam a contextualização do ensino de Química não como uma ligação artificial entre o conhecimento e o realidade do aluno ou muito menos como uma mera exposição de exemplos durante as aulas, mas sim, como um conjunto de situações problemáticas reais que promovam nos sujeitos a busca de conhecimentos necessários para entendê-las e solucioná-las (BRASIL, 2002).

Ela confere uma possibilidade de um ensino mais significativo e voltado para o desenvolvimento de habilidades relativas à cidadania que, podem ser alcançados a partir do desenvolvimento de temas químicos sociais que, oportunizam discussões de aspectos sociais relevantes na sala de aula, os quais exigem a participação e um posicionamento crítico dos estudantes.

3. Ideias Prévias: caminho para o desenvolvimento da prática docente.

Os alunos trazem para sala de aula ideias formadas sobre os diversos fenômenos que ocorrem no seu cotidiano. Eles possuem um conhecimento próprio, alternativo e cotidiano, logicamente sem o rigor científico que a ciência postula, mas que o utilizam para propor explicações sobre o mundo a sua volta.

De acordo com Comênio (2006, p. 173), o professor toma o aluno tal como ele o encontra. E prontamente passa a lapidá-lo ao seu modo para que se torne imediatamente a mais linda joia. No entanto, para o educador é fundamental ensinar coisas que os alunos sejam capazes de aprender, considerando a sua idade e capacidade, e principalmente apoiando-se nas suas ideias prévias.

⁶ Parâmetros Curriculares nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, 1999) e as Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+, 2002).

As coisas devem ser ensinadas gradualmente, ou seja, das coisas mais fáceis para as mais difíceis e em conexão umas com as outras, respeitando-se assim, os encadeamentos dos conteúdos e os conhecimentos anteriores dos aprendizes.

A literatura sobre a EQ indica sempre a necessidade dos professores levarem em consideração nas aulas aquilo que o aluno já sabe sobre o conceito ou fenômeno em estudo. Para Schnetzler (1992), o aluno deve ser assumido como construtor e possuir de ideias, de modo que, o ensino possa ser organizado a partir destas concepções e sua aprendizagem seja facilitada.

Pelo simples fato de estarem no mundo e procurarem dar sentido às inúmeras situações com as quais se defrontam em suas vidas, os nossos alunos já chegam às nossas aulas de Ciências com ideias sobre vários fenômenos e conceitos científicos que, geralmente, são distintas daquelas que queremos ensinar. Como para eles suas concepções prévias fazem sentido, muitas vezes elas são tão resistentes à mudança que comprometem a aprendizagem das ideias que ensinamos, além de determinarem como eles entendem e desenvolvem as atividades que lhes apresentamos em nossas aulas. Neste sentido, o que nossos alunos aprendem depende tanto do que já trazem, isto é, de suas concepções prévias sobre o que queremos ensinar, como das características do nosso ensino (SCHNETZLER, 1992, p. 18).

Felizmente, durante o dia a dia os estudantes têm acesso a informações não só na escola, mas no meio em que está inserido, com a família, amigos, através dos meios de comunicação, livros e artigos. Assim, o ensino e aprendizagem, deve ser considerado não como uma simples reprodução e memorização de informações em alunos considerados “tabulas rasas”, mas deve ser a ferramenta que busque fazer com que os alunos melhorem e reformulem suas concepções, provocando assim uma “mudança conceitual”, e uma constante necessidade de superação de ideias simplistas e do senso comum pelas ideias cientificamente aceitas Schnetzler e Aragão (1995).

Assim sendo, a identificação das ideias prévias dos alunos é uma ação importante para que o docente planeje e desenvolva atividades e estratégias de ensino que promovam o conflito de ideias, alternativas e concepções, e contribua para a evolução conceitual dos alunos. Isso só reforça, a necessidade de identificação das concepções alternativas dos alunos durante o desenvolvimento e a problematização dos conceitos científicos em sala de aula, assim como, a garantia de processos de formação continuada que contribuam para superação das limitações formativas dos professores de Química em exercício.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As lições apresentadas na Didática Magna de Comênio e os propósitos da área de Ensino de Química, conforme a literatura especializada, mostram-se próximos na proposição de instrumentos para se fazer educação, melhorar o ensino e criar condições para que ocorra uma aprendizagem significativa. Além disso, a ideia formulada por Comênio sobre ensinar coisas úteis que sirvam para o pleno desenvolvimento da vida do sujeito, é uma questão fundamental quando se discute a função social do ensino de Química no preparo para o exercício da cidadania. Para tanto, se faz necessário nas aulas a contextualização de informações químicas com situações reais do cotidiano dos alunos, para que, estes possam propor soluções, tomar decisões e consigam intervir nos problemas sociais presentes na sociedade em que estão inseridos.

A Didática Magna evidencia o quanto Comênio estava à frente de seu tempo. A quatro séculos de distância observamos que ainda são válidas muitas das ideias, o que demonstra, a atualidade da obra. As nossas escolas atuais, apesar de alguns avanços, ainda são semelhantes àquelas apresentadas por ele. O nosso ensino, neste caso o de Química, é fragmentado, os seus métodos e materiais didáticos são tradicionais e conteudistas, e por isso contribuem para os baixos índices de aprendizagem dos alunos. Portanto, concordamos que, as limitações impostas por modelos de ensino, não levam em consideração o conhecimento produzido pelos alunos ao longo de sua história de vida, e apesar da temporalidade dos fatos, isso nos permite parafrasear o dito por Comênio, “*as escolas mais afastam do que atraem os alunos*”.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.

CHASSOT, A. **Pra que(m) é útil o ensino?** 2. ed. Canoas: ULBRA, 2004.

COMÊNIO, J. A **Didática Magna**: tratado universal da arte de ensinar tudo a todos. Tradução de Joaquim Ferreira Gomes. 5. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006.

FREITAS, I. Didática. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2011.

GASPARIN, J. L. **Comênio ou da arte de ensinar tudo a todos**. Campinas: Papirus, 1994). (Coleção magistério, formação e trabalho pedagógico)

GIORDAN, M. **Computadores e linguagens nas aulas de ciências**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008.

GOMES, J. F. Introdução. In: COMÊNIO, J. A. **Didática Magna**: tratado universal da arte de ensinar tudo a todos. Tradução de Joaquim Ferreira Gomes. 5. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006.

GUACHE, R. et al. Formação de professores de Química: concepções e proposições. **Química Nova na escola**, n. 27, 2008. p. 26-29.

JOHNSTONE, A. H. The development of chemistry teaching. **Journal of Chemical Education**. n. 70, v. 9, 1993. p. 701-705.

JUNIOR, W. E. F.; PETERNELE, W. S.; YAMASHITA, M. A Formação de Professores de Química no Estado de Rondônia: necessidades e apontamentos. **Química Nova na Escola**, n. 2, v. 31, 2009. p. 113-122.

MALDANER, O. A. A pesquisa como perspectiva de formação continuada do professor de Química. **Química Nova**, v. 2, n. 22, 1999. p. 289-292.

MALDANER, O. A. **Formação inicial e continuada de professores de Química**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2006. 424 p.

MORTIMER, E. F.; MIRANDA, L. C. Transformações: Concepções dos estudantes sobre reações químicas. **Química Nova na Escola**, nº 2, p. 23-26, nov. 1995.


MIZUKAMI, M. G. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo, E.P.U., 1986.

PERREIRA, J. E. D. **Formação de professores**: pesquisa, representação e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 168 p.

ROSA, M. I. P.; **Investigação e ensino**: articulações e possibilidades na formação de professores de ciências. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. 184 p.

SANTOS, W. L. P.; SCHNETZLER, R. P. **Educação em Química**: compromisso com a cidadania. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2003. 144 p.

SCHENTZLER, R. P.; ARAGÃO, R. M. R. Importância, sentido e contribuições de pesquisas para o ensino de Química. **Química Nova na Escola**, São Paulo, n. 1, 1995. p.1-5.



SCHNETZLER, R. P. Construção do conhecimento e ensino de ciências. **Em aberto**, n. 55, 1992. p. 17-22.

SILVA, R. M. G.; SCHNETZLER, R. P. Constituição de Professores Universitários de Disciplinas Sobre Ensino de Química. **Química Nova**, n. 6, v. 28, 2005. p. 1123-1133.

ROSA, M. I. F. P. S.; SCHNETZLER, R. P. Sobre a importância do conceito de transformação química no processo de aquisição do conhecimento químico. **Química Nova na Escola**, nº 8, 1998. p. 31-35.

WU, K.; KRAJCIK, J. S. e SOLOWAY, E. Promoting understanding of chemical representations: students' use of a visualization tool in the classroom. **Journal of Research in Science Teaching**. n. 38, v. 7, 2001. p. 821-840.

DISCUSSÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DA MULHER PROFESSORA

Maria Izaíra da Silva Gil ¹
Maria Lúcia Tinoco Pacheco ²

RESUMO

Que pesquisas têm refletido sobre mulher professora e a construção de sua identidade docente? O presente trabalho busca refletir sobre esse questionamento partindo de uma pesquisa bibliográfica, que compõe parte de uma dissertação de mestrado, pontuando que a mulher é o maior público da profissão docente e chega a mais de 80% do número de profissionais na educação infantil e ensino fundamental. E ainda, durante a construção da história da humanidade, da ciência, e da própria educação, a mulher teve invisibilizada sua participação, mas após avanços sociais principalmente com a necessidade de expansão da escola e do mercado, ela vem conquistando seu um espaço, porém ainda perduram marcas do patriarcalismo, que veem a mulher como reprodutora, mãe, incapaz, marcas que se registram na construção de identidade docente. Registra-se os estudos culturais como abordagem e a narrativa como fonte de investigação dessa identidade, e como resultados o levantamento de dados do total de professoras no Brasil, pesquisas que têm se dedicado a investigar a mulher professora e as vertentes que compõem a construção de sua identidade.

Palavras-chave: Mulher, Professora, Identidade Docente, Construção Histórica, Narrativas.

INTRODUÇÃO

A pesquisa compõe parte do referencial teórico de uma dissertação de mestrado em Ensino Tecnológico³ que se dedica a investigação sobre a mulher professora e a construção de sua identidade docente, e tem como norte a partir desde processo promover uma formação de professores utilizando a memória da identidade docente investigada para promover uma formação com foco qualitativo valorizando as construções das professoras e a troca de conhecimento dentro das formações. Esclarecemos que esta pesquisa colabora na investigação

¹ Mestranda em Ensino Tecnológico pelo Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, especialista em Gestão de Projetos – UEA, Especialista em Coordenação Pedagógica – UFAM. Professora efetiva da SEMED, m.izairagil@gmail.com;

² Orientadora. Doutora em Sociedade e Cultura da Amazônia da Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia – UFAM, professora titular do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM, lucia.tinoco@ifam.edu.br;

³ O trabalho compõe parte do referencial teórico desenvolvido no projeto de pesquisa do Mestrado em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM.

bibliográfica que fundamentará um todo, dentro da dissertação e do produto a ser desenvolvido.

A mulher professora compõe o maior público profissional docente, registros respaldados nas pesquisas desenvolvidas no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP e também no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, porém por mais que está tenha encontrado na educação o caminho para adentrar ao mercado ainda perduram resquícios do patriarcalismo que reforçam a desvalorização salarial, a questão do sacerdócio na educação, reforçando a postura materna em sala de aula, misturando o papel de mãe com o de profissional, luta da mulher por um espaço no mercado de trabalho, entre outras vertentes que desqualificam a mulher enquanto profissional da educação.

Desta forma, nos propomos a investigar em como se constrói a identidade docente da mulher professora, suas construções históricas, e vemos na abordagem dos Estudos Culturais um caminho para essa reflexão e também na pesquisa narrativa como estratégia para conhecer como que a própria mulher percebe essas construções ao refletir sobre sua identidade. E para tanto, iremos utilizar aqui parte da pesquisa bibliográfica, buscando o referencial que pode colaborar para essa discussão.

Diante desta problemática contamos com autores: Barreto (2004), Ribeiro (2000), Villela (2011), Pimenta (1999), Souza (2016), entre outros que tem se dedicado aos estudos aqui apontados.

Temos como objetivo mostrar o resultado investigativo da pesquisa bibliográfica diante da temática, mostrando o levantamento das pesquisas desenvolvidas seguindo as narrativas como fonte de investigação da identidade docente, discussão sobre a mulher dentro do contexto histórico, relações da maternidade e a profissão, feminização do magistério, questões sobre a identidade profissional.

Caminhos que apontamos para discutir a identidade da mulher professora não buscando um conceito pronto, mas reconhecendo que a identidade docente se constrói a partir das influências do momento histórico social, da formação profissional, questões políticas e econômicas, vivências da prática docente, e subjetividades da própria mulher que se revelam e influenciam essa identidade.

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA ENTRADA DA MULHER NA EDUCAÇÃO NO BRASIL

A mulher teve sua presença quase nula nos registros do início do desenvolvimento da ciência durante a história e como paralelo a educação, os registros marcam as descobertas narradas pela ação masculina e o desenvolvimento do conhecimento pelo e para o homem. Grandes pensadores como Aristóteles e Darwin reforçam o pensamento que considerava a mulher como um ser incapaz, que por sua incapacidade intelectual para o entendimento, seria um absurdo considerar que ela conseguiria entender experimentos científicos ou um conhecimento mais avançado sobre óptica ou geometria, devendo assumir o papel dos cuidados e obediência ao marido e a família.

Para Barreto (2004), em seus estudos sobre o patriarcalismo marca sua gênese fundamentada na reprodução sócio-biológica da espécie e na família tendo como centro o homem, características da sociedade patriarcal, que sofreu mudanças no decorrer da história, mas que deixa resquícios fortes na sociedade atual. A figura masculina aparece como o centro do poder, autoridade, liderança e status social, cabendo à mulher, que era uma figura subalterna a ele, a obediência.

No Brasil o desenvolvimento da escola está ligado à colonização e a chegada dos Jesuítas. No livro 500 anos de educação no Brasil Arilda Inês Ribeiro (2000), faz um estudo sobre as mulheres educadas na colônia pontuando algumas características de como acontecia à educação da mulher nesse período. A autora relata que no Brasil colônia de Portugal, ler e escrever eram habilidades destinadas apenas aos homens, mesmo mulheres brancas e de família nobre, não tinham esse direito, e deveriam manter-se dedicadas a casa, a família e a total obediência ao marido.

O pensamento de Portugal sobre a educação da mulher era difundido no Brasil, e nesse momento a mulher não poderia fazer parte do processo educacional, ao menos que sua família decidisse por fazê-lo de forma individual. Consideravam que a mulher para ser uma boa mãe de família tinha que saber pouco, ou nada, relacionada a leitura e a escrita, porque só assim, poderia dedicar todos seus esforços ao desenvolvimento e criação dos filhos, uma mulher com conhecimento era uma ameaça aos valores patriarcais da sociedade.

Padre José de Anchieta, citado por Ribeiro (2011), relata a visão do indígena sobre a mulher, afirmando que não concorda com a visão do português, pois o indígena considera a necessidade de aprendizagem da mulher indígena sobre a leitura, já que ela frequentava o catecismo, participa dos encontros como uma companheira, e desta forma deveria ter os mesmos direitos do homem, como na aldeia. E ainda, o desejo dos jesuítas de fundar um

recolhimento específico para mulheres, usar a leitura como forma de colaborar na formação das famílias no Brasil, já que havia o envolvimento dos portugueses com as indígenas, e vários filhos que saíram dessa relação sem o devido compromisso familiar, mas seus esforços foram negados pela Rainha de Portugal.

Catarina Paraguassu também conhecida como Madalena Caramuru é considerada a primeira mulher brasileira a ler e escrever. Historiadores registram que ela era filha de português com indígena, e conseguiu mesmo a negativa da rainha de Portugal, aprender a codificação das letras para ler e escrever.

No Brasil do século XVI as mulheres eram vistas como meras reprodutoras pela sociedade, mesmo as mulheres brancas vindas de Portugal a pedido dos jesuítas tinham um papel de ser mãe. O casamento estava relacionado a um negócio feito entre os homens, e o sexo se relacionava a procriação, sendo o orgasmo abolido pela igreja católica. “De 1578 a 1700, 450 inventários foram levantados e neles, apenas duas mulheres sabiam ler e escrever.” (RIBEIRO, p.86, 2011).

Os conventos eram um reduto para as mulheres brancas com posses que escolhiam negar um matrimônio ou estudar, ou ainda, de alguma forma, fossem um incômodo para sua família, seja pela divisão de posses ou desonra, já que a virgindade era um bem que poderia destruir socialmente uma família abastada. No convento elas aprendiam a ler e escrever, e se tornavam capazes de começar a administrar suas posses.

Somente com as reformas pombalinas o estado assume o papel de prover a escola e nasce a carreira do Magistério Público que admite mulheres, porém com um currículo diferenciado para homens e mulheres. A mulher deveria aprender a ler, escrever e realizar as quatro operações, e dentro deste currículo tinham habilidades consideradas pela sociedade como essenciais a mulher como bordado. “O currículo incluiria os trabalhos de agulha e prendas do exercício doméstico para o sexo feminino.”. (VILLELA, p. 113, 2011).

As Escolas Normais também são um marco no processo de entrada da mulher na escola e da feminização do magistério, Villela (2011) coloca em seus estudos que a partir de 1835 até o fim do século XIX, a profissionalização do magistério que inicia com predominância masculina, se torna totalmente feminina, e dá a mulher grande destaque à luta por um lugar na profissão, por melhores condições de trabalho, por um trabalho assalariado.

Estudando comparativamente o fenômeno da feminização em Portugal e no Brasil, observa-se que ao final do século XIX, como o campo educacional expandiu

qualitativamente a explicação para o processo de desvalorização do magistério, possivelmente transcenda a questão meramente sexual, podendo ser explicada também, pelo fato de que o magistério passava, cada vez mais, a ser uma profissão que atendia à população de baixa renda, desvalorizada, portanto na óptica capitalista. (VILLELA, p. 120, 2011).

Destacamos que a entrada da mulher na escola caminha por um processo histórico de desvalorização e depreciação, desde o início enquanto era considerada incapaz intelectualmente, passa pelo momento de ser considerada uma ameaça aos valores do patriarcalismo, a estrutura familiar, é considerada aceita na escola em determinado momento, por ter o dom materno na educação dos filhos, tem o reforço do discurso que separa a mulher “normal”, mãe, dona de casa, da mulher preceptora, que comparava à prostituta, a louca. E ainda, as questões relacionadas à forma econômica do capitalismo, que precisa de mão de obra qualificada e barata para atender aos anseios do mercado.

MULHER PROFESSORA: O MERCADO DE TRABALHO E FACES DA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA

Ao nos debruçarmos sobre como se constrói a identidade docente é preciso antes de tudo, reconhecer esses efeitos históricos em que a questão de um trabalho assalariado a mulher também é um avanço, uma vez que a estrutura social, e as próprias instituições religiosas reforçavam que a mulher deveria executar a profissão de forma gratuita, uma vez que se tratava de um sacerdócio, de algo considerado natural.

Engels (2001) nos estudos registrados no livro, A origem da família, da propriedade privada e do estado, aborda sobre o capitalismo e a forma com que influencia a vida das mulheres colaborando para sua entrada no campo do trabalho, porque para o capital enquanto ela começa assumir espaços no trabalho produtivo, começa a se equiparar ao homem, o trabalho doméstico, que até então era sua função, para o capital torna-se irrelevante, e também o espaço do lar é interesse do capital, a força de trabalho assalariado pode assumir as funções do cuidado dos filhos e da casa, e abre espaço para o trabalho doméstico.

A partir da revolução industrial a necessidade do mercado de mão de obra qualificada e barata, impõe a entrada da mulher na escola por busca de qualificação, assumindo espaços de trabalho dentro de algumas profissões aceitáveis pela sociedade, como a de professora, se destacam com o passar dos anos pelo grande público feminino. A revolução que coloca a mulher dentro do mercado de trabalho abre espaço para um primeiro passo diante do silenciamento registrado durante toda história

Essas vertentes influenciam a construção identitária da mulher professora uma vez que concordamos com Pimenta (1999), que a identidade é um processo de construção do próprio sujeito, que sobre o qual o indivíduo vai se reconhecendo dentro da estrutura social em que vive, interage, reforça suas subjetividades, valores, práticas, concepções da evolução e do desenvolvimento da docência.

Guimarães (2004) em seus estudos aponta que a identidade está muito além da legislação educacional, mas sim do centro do ser docente, construções que vão da sua prática, a complexidade que envolve a escola saberes e trajetórias que marcam a suas memórias de vida e que reforçam atitudes dentro da profissão, construções que somente a vivência pode construir.

A identidade da mulher professora vai se construindo dentro deste emaranhado de vivências, saberes, lutas da própria mulher para ter um espaço no mercado de trabalho, para ter voz dentro da sociedade marcada ainda pelo patriarcalismo, e ainda as próprias subjetividades do ser mulher, que além da profissão docente trás as tramas da natureza feminina que também influenciam em sua prática docente e compõe a sua identidade. A mulher toma a escola como grande fonte empregatícia, acontecendo o fenômeno da feminização do magistério, e caminha dentro da precarização, abrindo espaço para luta pela igualdade salarial, por melhores condições de trabalho, pelo direito de formação e fala dentro da sociedade.

Ressaltamos aqui, que não buscamos um conceito sobre a identidade docente da mulher professora, uma vez que entendemos conforme os autores que essa construção compreende muitas variáveis que estão além do desejo da pesquisa desenvolvida, e que não se pode mensurar, porém apontamos que as questões históricas da invisibilidade da mulher dentro da sociedade, a chegada da mulher a escola, as questões da feminização do magistério, como alguns caminhos para reflexão sobre essa identidade.

Desta forma, apresentamos os números investigados, mostrando um quadro que se limita ao Brasil e ao estado aonde é desenvolvida a pesquisa, o Amazonas, que mostra através de números a profissão docente e marca a forte presença da mulher na educação.

NÚMEROS DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, no Censo Escolar (2019), Secretaria de Educação e Desporto do

Estado do Amazonas – SEDUC e Secretaria Municipal de Educação – SEMED em Manaus é possível destacar os dados:

No Brasil temos um total de 2.212.018 professores, desse total 1.761.999, são do sexo feminino e correspondem ao valor aproximado de 80% do total de profissionais. No Amazonas temos um total de 45.307 professores, desse total, 29.218 são do sexo feminino, o que corresponde a um percentual aproximado de 65%, do total. Em Manaus temos 16.674 professores, desse total, 12.091 são do sexo feminino, o que corresponde ao valor aproximado de 73%, dos profissionais do município.

Um dado considerado relevante na pesquisa é o público de professores da Educação Infantil, que corresponde aos profissionais que atuam na creche e na pré-escola, e corresponde no estado do Amazonas a um total de 7.405 professores, dentro desse universo, em Manaus 2.647 professores, 100% desses profissionais é do sexo feminino.

Os dados reforçam a importância de investimentos em estudos sobre o gênero feminino na educação, pois comprovam a grande presença da mulher neste campo profissional. A mulher professora é um universo de vertentes, potencialidades, e acreditamos uma formação com o foco qualitativo na mulher professora, a partir daquilo que se permite narrar sobre a vida e a profissão, pode colaborar para o exercício da prática docente e a busca por melhoria e qualidade no ensino.

Buscar conhecer a diversidade que se revela na prática da professora e as características do universo feminino que se manifestam na docência, não para enquadrar em uma determinada tabela, mas para registrar as marcas profundas nas histórias de vida, momentos de construção da identidade profissional, práticas, superação de conflitos, troca de experiências que se reproduzem no exercício do magistério, e que surgem através das narrativas das histórias de vida das docentes, podem colaborar na para formação de professores, dando novos olhares sobre a prática docente e podem levar ao aumento da qualidade do ensino.

CAMINHAR METODOLÓGICO

A realização deste estudo acompanha a corrente de pensamento Marxista, uma vez que concordamos com Minayo (2009, p.24) sobre a importância da: “[...] historicidade dos processos sociais e dos conceitos, as condições sócioeconômicas de produção dos fenômenos

e as contradições sociais”, como fatores importantes para o entendimento aqui investigado, considerando a dialética mais apropriada, pois se leva em consideração a constituição histórica da mulher professora, o processo de feminização da profissão docente, as condições de trabalho, a desvalorização do magistério, as marcas sociais que identificam a mulher como apropriada a profissão por conta da maternidade, entre outros fatores que corroboram na compreensão da construção identitária da mulher professora.

De acordo com o exposto, afirmamos que se trata de uma pesquisa qualitativa, considerando o pensamento de Bodgam e Biclen (1991, p.51), pois “[...] permitem tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador.” não para validar um processo hipotético, mas para perceber como se constrói determinada problemática.

Contamos com campo de investigação que caminha pelos Estudos Culturais de acordo com o pensamento exposto em Bodgam e Biclen (1991, p.61), “[...] todas as relações sociais são influenciadas por relações de poder que devem ser entendidas mediante a análise das interpretações que os sujeitos fazem das suas próprias situações.”. Haja vista que a proposta apresentada tem seu foco na mulher professora diante da vida e da profissão, conflitos sociais, e prima pela compreensão da construção identitária da docente na história.

Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 38) descrevem os Estudos Culturais:

[...] são lugares da desigualdade no que se refere à etnia, sexo, gerações e classes, sendo a cultura o lócus central em que são estabelecidas e contestadas tais distinções. É na esfera cultural que se dá a luta pela significação, na qual os grupos subordinados procuram fazer frente à imposição de significados que sustentam os interesses dos grupos mais poderosos.

Nesse contexto, temos a figura da mulher professora, dentro de uma sociedade marcada pela desigualdade, pelos processos tanto econômicos e sociais dentro da história, por resquícios do patriarcalismo, pela desvalorização da profissão docente, entre outras vertentes.

As memórias construídas dentro das histórias de vidas das professoras pode trazer a tona essa percepção de como se constrói essa identidade, quais desafios são marcantes, quais processos foram superados.

Chaves (2000) em seus estudos sobre a narrativa chama atenção para investigação sobre professores, pois permite construir significados a partir das histórias de vida, no ato de ouvir, contar e escrever sobre si ou sobre o outro, captar pontos construídos dentro da memória vivida, o que se permite ampliar o entendimento sobre perspectivas do ser investigado.

Clandinin e Connely (2000, p.20) definem pesquisa narrativa como “uma forma de entender a experiência”, na troca entre pesquisador e pesquisado vai se construindo o entendimento sobre determinado fenômeno, que diz sobre a subjetividade dos sujeitos. O que se enquadra ao que se espera no decorrer da pesquisa.

Elizeu Clementino de Souza pesquisador brasileiro tem uma vasta produção sobre a pesquisa narrativa no campo educacional, para o autor:

No campo educacional brasileiro, as pesquisas (auto)biográficas tem se consolidado como perspectiva de pesquisa e como práticas de formação, tendo em vista a oportunidade que remete tanto para pesquisadores, quanto para sujeitos em processo de formação narrarem suas experiências e explicitarem, através de suas narrativas orais e/ou escritas, diferentes marcas que possibilitam construções de identidades. (2014, p.40).

As histórias de vida são uma fonte de pesquisa para os que buscam compreender percepções na construção da identidade, o que consideramos importante ao se tratar da mulher professora, em perceber o que ela se permite narrar ao se colocar no local de autora/atora da sua história de vida, suas lembranças, experiências aprendizagens, dificuldades, superação, construções e vivências no exercício da profissão, no ato de refletir.

Consideramos a história oral por sinalizar que ela: “[...] permite construir fontes que captam reminiscências de um tempo passado, o qual releva indícios, aflora manifestações emocionais e recupera o vivido segundo a leitura de mundo do depoente” (PONCIANO, 2018, p.23) dialogando os estudos culturais com as subjetividades que se encontram na construção identitária do eu, da figura da mulher professora, dentro de uma sociedade marcada pela desigualdade, pelos processos tanto econômicos e sociais dentro da história, por resquícios do patriarcalismo, pela desvalorização da profissão docente, entre outras vertentes.

A respeito dos procedimentos técnicos se trata de uma análise bibliográfica: na medida em que apresentamos a análise dos referencias que fundamentam o estudo sobre a mulher professora, como desenvolveu na história a mulher professora, a feminização da profissão docente, identidade profissional, o mundo do trabalho e processos de precarização da profissão, ainda referencias que fundamentam o uso da narrativa como forma de investigação.

E ainda, a análise documental: pois investigamos documentos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, no Censo Escolar (2019), Secretaria de Educação e Desporto do Estado do Amazonas – SEDUC e Secretaria Municipal

de Educação – SEMED em Manaus, a respeito dos dados sobre a quantidade de professores, registros que possam subsidiar a pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Trazemos como resultados e discussões a invisibilidade da mulher no desenvolvimento da história, a sua entrada na educação e comprovação da forte presença da mulher na educação, levantamento considerado necessário diante do desafio proposto, e que apresentamos a seguir:

Tabela 1: Quantidade de mulheres na profissão docente

	Total	Mulheres	%aproximado
Brasil	2.212.018	1.761.999	80%
Amazonas	45.307	29.218	65%,
Manaus	16.674	12.091	73%

Fonte: Elaboração própria, dados do INEP: 2019.

Ressaltamos que a tabela se limita ao número de professores por sexo, masculino e feminino, os dados foram construídos a partir dos documentos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, através do resumo técnico do Censo da Educação Básica 2019, e nele fica nítida a forte presença da mulher professora na Educação Básica, ao observar os números reais, e também o percentual aproximado.

Um dos dados que consideramos relevante na pesquisa são professores da Educação Infantil, todos são do sexo feminino, profissionais que atuam na creche e na pré-escola, e corresponde no estado do Amazonas a um total de 7.405 professores, dentro desse universo, em Manaus capital do Amazonas 2.647 professores.

Outra pesquisa também realizada dentro da temática foi à quantidade de pesquisas que se dedicaram a Mulher Professora, e temos um universo grande dentro da pesquisa, num total de 26.940 trabalhos, porém nos atentamos a um recorte de 2010 a 2019, e ainda sobre as publicações específicas no portal de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, por se tratar de uma fundação do Ministério da Educação-MEC, responsável pela pós-graduação no Brasil.

Para essa pesquisa utilizamos um refinamento de resultados pontuando: grande área de conhecimento nas Ciências Humanas, como área de conhecimento a Educação, na área de

concentração, programas dedicados à Educação, Ensino, Processos Formativos e Desigualdades Social e, Educação, Culturas e Identidades, e ainda a Avaliação na Educação. Dentro deste universo alcançamos o resultado de 40 trabalhos com foco na mulher professora, deste total, fizemos um recorte sobre aqueles trabalhos que se dedicaram a pesquisa com foco na Mulher Professora, Vida e Profissão e Faces Identitárias e pontuamos alguns temas, destacando:

- Feminização do magistério;
- A escolha pela profissão docente;
- A relação maternidade e profissão;
- A desvalorização da profissão de professora;
- Gênero e a formação;
- A luta salarial e melhoria de condições de trabalho da mulher professora;
- Histórias de vida de professoras;
- A identidade e profissão docente.

Dentro deste universo destacamos que existem muitas vertentes que podem dar um norte a este trabalho, porém nos atentamos aos autores que podem colaborar dentro dos objetivos propostos, destacando apenas cinco trabalhos:

1. Identidade e feminização docente: o olhar das mulheres professoras da rede pública municipal de ensino de São Luiz – MA
2. A identidade profissional de professoras da educação básica: sentidos e significados atribuídos à docência
3. Pesquisa-formação com professoras dos anos iniciais do ensino fundamental: narrativas de experiências formativas e o desenvolvimento profissional Memórias de professoras: identidade e autorias na formação docente
4. A identidade profissional de professoras da educação básica: sentidos e significados atribuídos à docência

Cada tema relacionado à numeração acima, foi estudado minuciosamente e destacamos: o problema, problemática, objeto da pesquisa e a relação com o sujeito. Os itens que foram selecionados de forma complexa diante da quantidade de pesquisas e com um olhar apurado a leitura de cada um dos textos, buscando de fato nos trabalhos, a importância que damos à temática.

Apresentamos o quadro com as informações investigadas a seguir:

Quadro 1: Pesquisas selecionadas Mulher Professora

AUTOR	PROBLEMA	PROBLEMÁTICA	OBJETO DE PESQUISA	RELAÇÃO COM SUJEITO
Trabalho 1 Autor Patrícia Costa Ataíde (2013)	Como as professoras reconhecem as implicações da condição feminina para o exercício da docência nos anos iniciais.	O olhar da mulher professora a certa da identidade e feminização da profissão docente.	Mulher professora no ensino Fundamental	Teoria Crítica
Trabalho 2 Marília Duarte Guimarães (2018)	Como se constitui a identidade profissional de mulheres professoras da Educação Básica a partir do sentido e significado por elas atribuído à docência?	Inserção da mulher professora na escola e sua percepção sobre a docência.	Identidade profissional de professoras.	Teoria Crítica
Trabalho 3 Carla Helena Bettini Ronco (2019)	Que experiências de formação vivenciadas no ambiente escolar os professores consideram importantes para seu desenvolvimento profissional?	A Formação das professoras e sua importância para a prática docente.	Formação de professoras	Teoria Crítica
Trabalho 4 Maria Betânia do Nascimento Cantalice (2009)	Como a memória das professoras em formação contribui para a construção da identidade docente?	A profissionalização da docência como processo de construção da identidade.	Identidade profissional docente	Teoria Crítica
Trabalho 5 Aldenise Cordeiro Santos (2018)	Quais instâncias e caminhos perpassam a construção de práticas discursivas e de saberes, acerca da mulher, na instituição escolar?	A escola tem suas produções discursivas sobre a mulher compostas para moldá-la e afirmar seu status de verdade.	Mulher na escola contemporânea	Teoria Crítica

Fonte: Elaboração própria (2020).

Fazendo uma breve discussão sobre cada obra selecionada podemos apontar:

Ataíde (2013) em sua dissertação escreve sobre a identidade e feminização docente, contribuindo com um estudo realizado com professoras de São Luiz, buscando a partir da narrativa dessas professoras, a través de estudo do grupo focal apontar suas percepções sobre a identidade e feminização docente. A pesquisadora faz uma trajetória que investiga a entrada da mulher na educação e na vida pública, aponta a necessidade das questões de gênero serem incluídas nas formações tanto iniciais quanto continua.

Guimarães (2018) corrobora na pesquisa com o estudo sobre a divisão do trabalho, com questões relacionadas ao gênero, a visão que a mulher professora tem sobre a divisão de classes e o patriarcalismo. Aponta: as histórias de vida, a posição feminina no mundo, uma escolha única pela profissão, como fatores que colaboram na construção da identidade docente. Coloca como metodologia o uso da narrativa, usa a memória como elemento articulador entre o indivíduo e a coletividade,

A dissertação de Ronco (2019) trás contribuições relevantes a respeito da visão das professoras sobre seu processo de formação, a visão do exercício protagonismo, troca de experiências, a superação de desafios no exercício da docência, a necessidade de autonomia na função e nas formações. A autora destaca em seu processo metodológico o uso da narrativa como forma de investigação, as histórias de vida, o uso de grupo reflexivo como da prática de formação para captar a experiências, troca de saberes e relatos das professoras.

Cantalice (2009) desenvolve seu estudo sobre memórias de professoras a respeito de sua identidade, pontuando que considera a identidade como construção de uma profissão democrática, sendo um exercício de autonomia complexo que vai se construindo de acordo com o que vai exercendo a prática da docência, recendo influências pessoais, sociais e profissionais. A autora coloca que à medida que as professoras fazem o exercício de narrar à história do seu processo de formação, colocam-se em reflexão sobre o saber teórico, constituído desde a primeira noção de formação, a prática docente que remete as vivências da sala de aula, e sua consciência identitária, no que diz respeito à própria visão sobre a identidade profissional docente.

Santos (2018), em sua tese, contribui sobre a mulher na escola contemporânea, a pesquisa é realizada a partir da narrativa de professoras do ensino fundamental, que

colaboram para que a autora capte percepções sobre a reprodução pela escola de discursos sobre a mulher que marcam não só questões de formação, mas de subjetividades que a própria autora vive no exercício da docência. A pesquisa coloca a necessidade de resistência da mulher professora ao enquadramento existente na contemporaneidade.

Todas as obras selecionadas têm em comum o estudo sobre a mulher professora, as pesquisas caminham dentro da pesquisa qualitativa com uso de abordagem da narrativa, e relação com sujeito a partir da teoria crítica dialética. Trazem grandes contribuições sobre como foi à trajetória percorrida por cada uma das autoras ao se propor na busca pelo objeto, narram possibilidades de investigação de grande valor no estudo sobre a mulher professora. E deixam caminhos para se pensar a partir desse percurso um trabalho que possa colaborar no desenvolvimento da formação de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre a mulher professora é uma fonte que compõe várias vertentes dentro do processo de construção da identidade docente, aqui nos propomos a apresentar a investigação bibliográfica dentro da temática ressaltando aspectos históricos, questões a respeito da identidade, dados quantitativos de professores, pesquisas desenvolvidas dentro da temática, o caminhar metodológico que fundamenta a obra, mas principalmente ressaltar a importância deste estudo sobre a mulher professora por se respaldar de um número tão expressivo de profissionais dentro da educação e ainda pouco tratado.

Reinteramos a questão da invisibilizada da mulher dentro da sociedade, marcas fortes da presença do patriarcalismo que vê a mulher como subalterna ao homem, incapaz dentro de um conhecimento científico, que é responsável pela casa e a educação dos filhos. A história de luta da mulher por um espaço no mercado de trabalho e a visão da escola como uma abertura para a conquista deste espaço, até chegar a feminização do magistério.

Apontamos dentro desta perspectiva os Estudos Culturais e a narrativa como caminhos possíveis para conhecer como a mulher professora percebe a sua identidade docente, memórias guardadas em sua história de vida que marcam as construções do exercício da profissão, superação de desafios, construção didática metodológica, saberes docentes, processos de formação e troca de saberes, experiências que marcam a identidade e que podem colaborar para práticas mais qualitativas dentro da escola.

Ressaltamos que este compõe parte da pesquisa desenvolvida em um Mestrado em Ensino Tecnológico com linha de pesquisa na Formação de Professores e a partir dos estudos iremos caminhar para conclusão da dissertação e de um produto educacional que irá contribuir

na formação de professores da Educação Básica, com foco no Ensino Fundamental das escolas públicas do município de Manaus, mas que pode ser replicado dentro das secretarias e escolas que tenham interesse pela temática, uma vez que os estudos sobre a identidade docente trazem uma gama de conhecimentos que marcam não só a percepção das docentes, mais as construções que podem colaborar na sala de aula, buscando práticas mais humanas, com respeito a diversidade e as profissionais que estão atuando na sala de aula.

O estudo está dedicado a mulher professora e as próximas pesquisas caminharão para o registro da identidade docente através de um artefato tecnológico, mas acreditamos que ele seja uma fonte valiosa para investigação de pesquisadores que se dedicam a questões relacionadas ao feminino, ao desenvolvimento histórico da educação brasileira, ao estudo de identidade docente, entre outras possibilidades de pesquisa para a comunidade científica.

Por fim, ressaltamos a forte presença da mulher na educação, a necessidade de se pensar em formações que primem pelo respeito as construções que ela trás dentro de sua história de vida, memórias de sua identidade docente, saberes e superação de desafios, entre outras vertentes que se manifestam nas discussões sobre identidade e registram as marcas da visão da mulher na sociedade, questões da própria subjetividade da mulher, a necessidade da superação dos resquícios do patriarcalismos, desvalorização, depreciação, que se manifestam dentro da escola, lugar aonde se colabora para uma formação plena e mais humana.

REFERÊNCIAS

ATAIDE, Patrícia Costa. **Identidade e feminização docente**: o olhar das mulheres professoras da rede pública municipal de ensino de São Luís MA. Dissertação (Mestrado em Educação) - Univ .2013. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/26>
1. Acesso em: 16.05.2020.

BARRETO, Maria do Perpétuo Socorro Leite. Patriarcalismo e o feminismo: uma retrospectiva histórica. **Revista Ártemis**, v. 1, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/artemis/article/view/2363/2095>. Acesso em 25.11.2019.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação **qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto editora, Portugal:1994.

CANTALICE, Maria Betânia do Nascimento. **Memórias de professoras: identidade e autorias na formação docente**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8748>. Acesso em: 15.05.2020.

CHAVES, Iduina Mont'Alverne. A pesquisa narrativa: uma forma de evocar imagens da vida de professores. 2000. Disponível em:<http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/14445/>

1/2000_art_imchaves.pdf

COSTA; SILVEIRA; SOMMER. **Estudos culturais, educação e pedagogia**. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a03>>. Acesso em: 10.09.2019.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Clube de Autores, 2009.

GUIMARÃES, Marília Duarte. **A identidade profissional de professoras da Educação Básica: sentidos e significados atribuídos à docência**. 2018. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/38333>. Acesso em 05.06.2020.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de Professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico: Censo da Educação Básica 2019** [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2018.pdf. Acesso em 03.02.2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade**. Ciência & saúde coletiva, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

SANTOS, Aldenise Cordeiro. **Mulheres nas margens do triunfo: composições de professoras na escola**. Tese de Doutorado. Universidade Tiradentes. Programa de pós-graduação Doutorado em Educação. 2019. Disponível em: <https://openrit.grupotiradentes.com/xmlui/handle/set/2512>. Acesso em: 16.06.2020.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO E DESPORTO DO AMAZONAS. **Relatório versão técnica consolidada 2018**. Governo do Estado do Amazonas. Amazonas 2018. Disponível em: <http://www.amazonas.am.gov.br/content/uploads/2019/01/Relat%C3%B3rios-de-Transi%C3%A7%C3%A3o-Vers%C3%A3o-Consolidada1.pdf>. Acesso em : 19.05.2020.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Levantamento técnico quadro de professores**. Prefeitura Municipal de Manaus. Relatório Assessoria Técnica Pedagógica. 2019.

SOUZA, Elizeu Clementino. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto) biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação (UFSM)**, v. 39, n. 1, p. 39-50, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/index.php/reeducacao/article/view/11344> Acesso em: 15.05.2020.

RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. **Mulheres educadas na colônia.** In: LOPES, E.M.T., FARIA FILHO, L.M., VEIGA, C.G. (Orgs.). 500 anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

PONCIANO, Nilton Paulo. **Contribuições da metodologia de história oral na escrita sobre formação de professores: reflexões preliminares.** 2018. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/114142486>>. Acesso em 10.09.2019.

REVISTA BRASILEIRA DE GEOGRAFIA. Instituto de Pesquisa Estatística. IBGE. **Estatísticas Sociais**, notícias. Em 2018, mulher recebia 79,5% do rendimento do homem. Em 08.03.2019. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br>>. Acesso em: 10.09.2019

TUMOLO, P. S.; FONTANA, K. B. **Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990.** Educação e Sociedade, v. 29, n. 102, p. 159-180, 2008.

VILLELA, Heloísa: **O mestre-escola e a professora** In: LOPES, E.M.T., FARIA FILHO, L.M., VEIGA, C.G. (Orgs.). 500 anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DOCÊNCIA EM AMBIÊNCIA PANDÊMICA: REFLEXÕES PEDAGÓGICAS EM SITUAÇÃO DE ISOLAMENTO SOCIAL NO BRASIL

Shirlene Coelho Smith Mendes¹

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar e refletir os impactos causados pelas aulas no ensino remoto durante a Pandemia do Covid-19 nos estudantes, professores no Brasil. Buscou discutir como a Pandemia alterou o comportamento da comunidade escolar. Discute o papel das tecnologias digitais no processo do ensino remoto reportado durante a Pandemia do COVID-19. Problematiza a função social da escola diante de um problema social global e como a escola se situou diante da situação epidêmica, tendo em vista a posição sócio - cultural que ocupa. O estudo de caso de abordagem qualitativa e exploratória sobre as aulas produzidas por docentes de níveis diferentes da educação brasileira elencando categorias de análises dentro do cenário epidêmico que causou isolamento social. Buscou descrever o contexto histórico e social vivenciado durante a Pandemia do COVID -19, destacando as condições sociais, culturais e históricas e compreender o tipo de sociedade e escola a que se destina.

Palavras-chave: pandemia; COVID -19; educação; ensino remoto; tecnologias digitais.

INTRODUÇÃO

Com o objetivo de analisar e refletir o novo cenário que a educação se instaurou no ano de 2020 no Brasil, mais precisamente a partir do mês de março, onde estudantes e docentes conectadas às escolas através dos dispositivos tecnológicos iniciando assim, um novo protocolo didático- pedagógico, o do ensino remoto.

A sociedade é digital e sob influência da atual Pandemia, se fez ainda mais conectada, sobre isso Bates, (2017, p.92) diz que “outra posição epistemológica que surgiu nos últimos anos, o conectismo, é particularmente relevante para uma sociedade digital. O conectivíssimo ainda está sendo aperfeiçoado, desenvolvido e é atualmente muito controverso, sofrendo muitas críticas”. Antes, muitos questionamentos com o processo do conectismo, mas no momento é algo essencial para gerar e aproximar a rede conhecimentos.

¹ Mestrando em Educação do Programa de Pós Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA;shirlenescoelho@hotmail.com

A educação já passou por grandes períodos de crises e cada vez as sociedades conseguem estabelecer um novo jeito de fazer educação de forma que atenda as exigências da humanidade. No cenário pandêmico, foi necessário encarar o novo cenário e assim transformar a realidade que estava paralisando as atividades sociais presenciais. As tecnologias digitais, antes em posição de aversão por parte de alguns docentes, agora se situam na história como grande aliada para que o processo ensino aprendizagem continuasse acontecendo, mesmo em período de crise.

Entende-se que a educação à distância se trata de uma modalidade de educação não presencial com ensinamentos mediados pela tecnologia, com instrumentos legais específicos e já acontecia no Brasil na modalidade do ensino Superior. Levando em consideração as bases legais do ensino no Brasil, o que passou a acontecer no Brasil em tempo epidêmico não se trata da modalidade de educação à distância. Dessa forma, não seria correto afirmar que a educação em tempo emergencial seria uma modalidade ensino à distância e sim atividades pedagógicas de ensino não presencial, mediadas pelas tecnologias digitais, o ensino remoto.

Estabeleceu-se, portanto, o ensino remoto e com ele uma série de questionamentos. Mas o docente está instrumentalizado para realizar esse trabalho de aulas não presenciais? Os docentes foram preparados para realizar atividades online? Os estudantes têm recursos para o acesso dessas aulas? Os alunos têm compatibilidade de recursos e de acesso para assistir as aulas digitais? E o sistema educacional está preparado para suprir as necessidades de professores e alunos? O sistema educacional pensou em alternativas não digitais para aqueles que não têm acesso às tecnologias?

Reconhece-se que este trabalho não responderá todos os questionamentos citados sobre o tema, uma vez que se trata de um recorte da realidade vivenciada da nossa sociedade, e ainda estamos no meio do processo ativo pandêmico, com muitos estados brasileiros vivenciando o caos em seus sistemas de saúde, mas desejamos refletir algumas categorias de análises aqui discutidas, para isso, o desenho metodológico fez-se a partir de um Estudo de Caso de abordagem qualitativa, de objetivos exploratórios, tendo como sujeitos professores de diferentes níveis de ensino da rede pública e privada do Município de São Luís, Maranhão.

Os dados aferidos na pesquisa serão apresentados aqui em forma de quadros e gráficos, para embasar o trabalho e estabelecer uma linearidade no tema proposto, abordaremos na primeira seção sobre o protocolo pedagógico versus protocolo sanitário instaurado no Brasil

pós Covid- 19,posteriormente mostraremos os caminhos traçados para obtenção dos dados na metodologia da pesquisa, seguido da análise de dados e por fim as considerações finais.

Dessa forma, discutiremos o quanto as tecnologias digitais já fazem parte do processo educativo e cada vez mais necessita de capacitação docente para o bom prosseguimento das atividades educativas. Espera-se que esta pesquisa sirva de instrumento para novos estudos, a fim de complementar esta importante e atual temática que já está marcada na história da educação brasileira.

PROTOCOLOS EMERGENCIAIS EM MEIO A PANDEMIA DO COVID-19 NO BRASIL: PROTOCOLO PEDAGÓGICO E O PROTOCOLO SANITÁRIO

O planejamento escolar foi alterado devido aos impactos do coronavírus, onde alterou todo o ano letivo escolar de 2020, afinal ele teria sido planejado para um modelo educacional diferente ao que estava acontecendo, a comunidade pedagógica se viu num cenário conflituoso, de um lado a questão da saúde, da preservação da vida humana e do outro de não parar com a educação escolar, e assim evitar mais prejuízos no ano letivo.

A preservação da vida sempre fala mais alto, por medidas sanitárias de contenção ao coronavírus a dinâmica da escola física e presencial cessou de forma temporária, assim como demais instituições sociais, e com isso as dinâmicas das casas também foram alteradas, teria que se pensar em um novo jeito de conceber a educação escolar.

Estabelece-se, então, o protocolo pedagógico, e com ele o pensar em estratégias para que ativasse a educação mesmo em meio epidêmico, o professor teria que se apropriar de novas ferramentas para a construção de um espaço pedagógico.

As circunstâncias epidemiológicas fizeram que os docentes apropriassem se de forma obrigatória das ferramentas tecnológicas. Esse novo protocolo deveria caminhar de acordo com o protocolo sanitária já implementado pelas ações governamentais, tais como as medidas de higiene e os cuidados pessoais e coletivo, o isolamento social, o uso de máscaras e álcool em gel e o distanciamento físico. As instituições de ensino começaram pensar em quais caminhos escolher de que forma que o escolhido integrasse o maior número de alunos. O cenário de aprendizado online instalou-se, o ensino remoto seria a grande estratégia para a educação e para os demais setores do país.

Nesse contexto, nunca foi tão discutido ou difundido em meio docente o termo “metodologias ativas” como a partir de março de 2020, instituições e professores se depararam tiveram que se familiarizar com as ferramentas tecnológicas digitais e assim se tornarem ativos/participantes do novo protocolo pedagógico.

O coronavírus chegou no Brasil de forma avassaladora, aos poucos os Estados foram sentidos os impactos causados por ele, na saúde, na economia, na educação, em outros momentos falar de pandemia e de educação juntos, parecia ser áreas distintas, afinal o que teria de conexão entre uma pandemia e o ato de educar, ao contrário de que muitos podem pensar, há muitas coisas entre esses dois assuntos, e isso que a COVID -19 veio mostrar à toda a sociedade, que, ao se deparar num cenário de paralisação social se viu numa situação de despreparo, haja vista que desde muito pequenos, somos ensinados a nos relacionar com as pessoas, a interação social segundo Vygotsky (1999) nos faz evoluir como seres sociais, a escola é promotora de interação, assim como as demais instituições do Estado, como família, igreja, trabalho, espaços de lazer, e de uma hora para outra todo esse movimento interativo teve que parar, instrumentalizado pelos dados alarmantes do coronavírus no país.

Dos espaços escolares, repletos de interação e cheios de aparatos tecnológicos ou não, salas de aulas numerosas, reuniões presenciais de pais e de professores, de repente escolas vazias e alunos e profissionais em casa, a partir desse momento seria a família com os alunos e os recursos tecnológicos como mediadores da relação ensino e aprendizagem.

Contudo, estava claro a necessidade de cumprir o protocolo sanitário, eis que se reorganizou o planejamento escolar e surgiu um novo protocolo pedagógico, que nada mais é um protocolo de ensino remoto envolvendo atividades síncronas e assíncronas e a escolha de plataformas que melhor atendessem o perfil de cada modalidade de ensino, com isso um novo currículo começaria a ser pautado para a educação nacional. Protocolo que seria de aprendizagem experiencial em ambientes de aprendizagem online Sobre isso Bates (2020, p. 140/141):

Cada vez mais, professores acreditam que a aprendizagem experiencial pode ser aplicada integralmente online, pela combinação de ferramentas síncronas como webconferências, ferramentas assíncronas como fóruns de discussão ou mídias sociais para trabalhos em grupo, e-portfólios e multimídia para relatórios e laboratórios remotos para trabalhos com experimentos.

Uma nova forma de aprendizagem experiencial começava no país, mesmo sem planejamento prévio ou programação dos órgãos competentes e instituições escolares. Aos

poucos os gestores e professores foram se apropriando dos ambientes virtuais aprendendo novas estratégias metodológicas e pedagógicas, experimentando e testando esse novo modelo, que não foi desenhada por nenhuma tendência pedagógica e sim conduzida pelo momento histórico social, a Pandemia do COVID- 19.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta pesquisa é de natureza aplicada, quanto aos procedimentos optou-se por fazer um Estudo de Caso, uma vez que “os propósitos do estudo de caso não são os de proporcionar o conhecimento preciso das características de uma população, mas sim o de proporcionar uma visão global do problema ou de identificar possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciados”. (GIL,2002). E com abordagem metodológica qualitativa, em que se busca compreender os fatos relatados numa determinada realidade, a da prática docente em ambiente de pandemia do coronavírus no Brasil.

Dessa forma, por conta do distanciamento físico- social optou-se por coletar dados a partir de instrumentos como entrevistas, aplicados através da plataforma Google Formulários, foram utilizadas perguntas abertas e fechadas, uma vez que o grupo entrevistado de professores, da rede pública e privada da cidade São Luís – MA, mantiveram suas atividades docentes durante a Pandemia do COVID-19. A escolha por pesquisar dois professores de cada modalidade de ensino, teve objetivo de obter diferentes pontos de vista, dessa forma, participou da pesquisa: dois docentes da Educação Infantil, dois docentes do Ensino Fundamental, dois docentes do Ensino Médio e dois do Ensino Superior, totalizando um total de oito participantes.

Para zelar pelo sigilo dos sujeitos da pesquisa, utilizaremos as iniciais dos nomes dos entrevistados seguida do nível de ensino que este leciona, a saber: professor A.C.N – Educação Infantil; o professor S.S.C – Educação Infantil; o professor L.F.R – Ensino Fundamental; o professor M.S.D – Ensino Fundamental; professor J.G.S – Ensino Médio; professor A.M – Ensino Médio; professor W.S.C – Ensino Superior e professor R.S.R – Ensino Superior.

O atual cenário epidêmico foi levado em consideração para a elaboração das questões, nas quais deseja analisar os desafios desencadeados durante a prática das aulas online e as principais ferramentas utilizadas por eles, os dados obtidos foram transcritos em quadros e gráficos para análise desse estudo de caso.

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

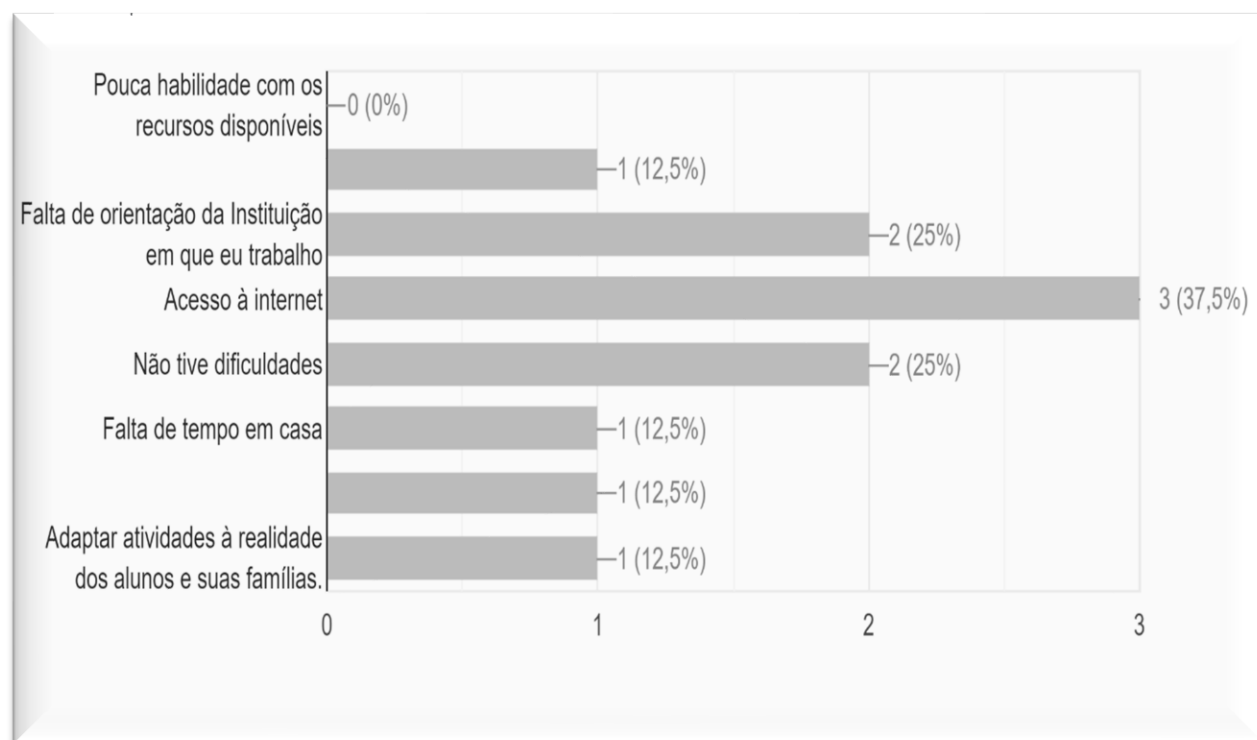
Esta análise, conduzindo categorizações sistemáticas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados em um nível que transcende a leitura comum. As principais categorias aqui estudadas refletem atos de ensino e aprendizagem meio a um problema global que será marcado historicamente em nossa sociedade.

Dificuldades docente frente à pandemia COVID – 19

Inúmeros os desafios para a classes docentes que com o trabalho remoto, além dos afazerem domésticos tiveram que refazer seus planejamentos e se depararam com um novo conceito de ensinar, tendo que criar novas formas e novas possibilidades na relação ensino - aprendizagem e assim manter os estudantes com o vínculo com a escola.

Assim, questionou-se quais as principais dificuldades enfrentadas na elaboração das aulas, onde poderiam apontar mais de uma dificuldade, e o resultado expresso no gráfico abaixo:

Gráfico 1: Dificuldades encontradas pelos docentes na elaboração das aulas online durante a Pandemia do COVID -19



Fonte: Autor, 2020.

O acesso à internet, a falta de orientação da instituição de onde trabalha foram os itens mais assinalados pelos docentes pesquisados, o que se percebe que o quadro epidêmico da COVID -19 pegou todos despreparados e as instituições também sofreram com o inesperado e também tiveram que readequar seus planejamentos, para atividades online. Fato esse que fez com que o acesso aumentasse e sobrecarregassem as redes, a segunda dificuldade mais assinalada foi a falta de orientação da Instituição para a elaboração das aulas, uma vez que o ensino remoto depende de uma habilidade para a produção e manejo com as tecnologias. No entanto, alguns professores expressaram não ter dificuldades na elaboração, e nenhum entrevistado expressou pouca habilidade com os recursos disponíveis.

Ferramentas tecnológicas na preparação das aulas online

As tecnologias digitais foram essenciais para a aproximação escola – aluno- professor elas possibilitaram o suporte para as novas experiências educacionais nesses tempos de Pandemia Covid-19, de um lado a dificuldade de acesso à internet, do outro a gama de aplicativos e plataformas educacionais que atingiram grande visibilidade nesse momento epidêmico. Diante disso, foi questionado ao grupo de entrevistados sobre os recursos utilizados para elaboração das durante as aulas online, as respostas expressas no quadro abaixo:

Quadro 1: Dificuldades encontradas pelos docentes na elaboração das aulas online durante a Pandemia.

Entrevistado	Nível de ensino em que leciona	Quais as plataformas ou aplicativos que você utiliza ou utilizou para produzir suas aulas online durante a Pandemia Covid-19?
A.C.N	Educação Infantil	WhatsApp e Zoom,
S.P	Educação Infantil	Loom, Zoom, Google Meet
L.F.R	Ensino Fundamental	Whatsapp
M.S.D	Ensino Fundamental	Google Meet, Zoom
J.G.S	Ensino Médio	Classroom, Whatsapp
A.M	Ensino Médio	Kahoot, G-Suite for Education, Zoom e Classroom

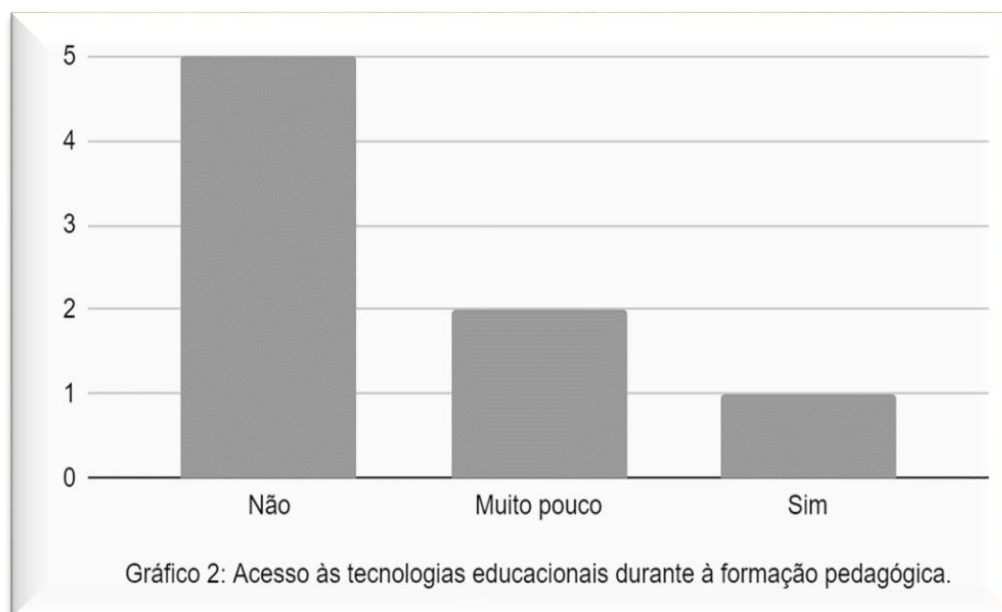
W.S.C	Ensino Superior	Zoom, Google sala de aula, Microsoft Forms, Microsoft Teams, Whatsapp
R.S.R	Ensino Superior	LOOM, Prezzi, Zoom, Google Drive, Google Meet, Clasroom, OBS, Moodle, Gravador de Power Point

Fonte: Autor, 2020.

Percebe-se que dependendo do nível de ensino as plataformas e aplicativos se repetiram entre os docentes pesquisados, fato que se deve a cada especificidade e volume das aulas / disciplinas que cada nível, quantidade de alunos que cada plataforma ou aplicativo suportam e demais peculiaridades que atendem cada necessidade de ensino. Entanto, observa-se que não houve uma padronização de recursos. É válido lembrar que o mercado hoje oferece uma variedade de plataformas e aplicativos educacionais, a gestão da instituição opta pelo recurso mais vantajoso diante da intencionalidade pedagógica, é importante que o recurso tenha o feedback com o docente para a continuidade do processo de ensino remoto.

O profissionais docentes e as instituições estão se adaptando ao uso das tecnologias, é cada dia mais se torna necessário o domínio e a fluência digital, sobre isso, foi questionado se durante a formação pedagógica inicial de professor eles tiveram a oportunidade de conhecer ferramentas tecnológicas educacionais durante sua formação pedagógica e as repostas estão demonstrada no gráfico a seguir:

Gráfico 2: Acesso às tecnologias educacionais durante a formação pedagógica.



Fonte: Autor, 2020.

Nota-se que a maioria dos entrevistados não tiveram acesso à formação em tecnologias digitais, o que leva a crê que as formações de professores dos cursos de formação inicial, em seus currículos e programas, ainda não contemplam as tecnologias digitais como algo primordial e necessário à docência.

Integração dos alunos com o ensino remoto de emergência

Em condições específicas de aprendizagens, o ensino remoto foi o meio para que o conhecimento chegasse até a casa dos estudantes, através dos recursos tecnológicos como vimos no item anterior, para analisarmos se houve a integração do ensino remoto com os estudantes, perguntou-se ao grupo de entrevistados a seguinte pergunta: Você acha que as aulas que você produz ou produziu no cenário da Pandemia COVID -19, atinge ou atingiu a totalidade de seus alunos?

Quadro 2: Integração ensino remota e aluno

Entrevistado	Nível de Ensino em que leciona	Você acha que as aulas que você produz ou produziu no cenário da Pandemia COVID - 19, atinge ou atingiu a totalidade de seus alunos?
A.C.N	Educação Infantil	Não, a maioria não conseguiu ter acesso as mesmas
S.P	Educação Infantil	80%. A maior dificuldade relaxada pelos alunos é quanto aos acessos à internet, fator determinante a essa totalidade
L.F.R	Ensino Fundamental	Não. Algumas famílias têm pouco ou nenhum acesso à internet.
M.S.D	Ensino Fundamental	Não. Principalmente pela questão de Internet, dispositivos e auxílio (A maioria dos alunos nessa faixa etária necessita de apoio)
J.G.S	Ensino Médio	Não. Uma parte deles não tem internet, computador ou celular.
A.M	Ensino Médio	Não. Muitos alunos não dispõem de internet. E outros não conseguem se concentrar nas aulas online.
W.S.C	Ensino Superior	Não. Muitos alunos não assistiam por diversos motivos, sejam eles de ordem tecnológica, internet de baixa qualidade, incentivo por parte da IES.
R.S.R	Ensino Superior	Não. Posso assegurar pelos dados de acesso à plataforma e aos dispositivos utilizados que houve uma participação de 95% dos estudantes, resultando em 5% que não conseguiram participar ativamente nas aulas e atividades on-line propostas.

Fonte: Autor, 2020.

Diante das respostas dos docentes nota-se que o conhecimento elaborado pelos docentes unanimemente não chegou à totalidade de seus alunos, o que se observa que as atividades pedagógicas não conseguem integrar, pois por diferentes motivos não atingiu cem por cento de seu público alvo. Como afere a resposta do docente do Ensino Fundamental M.S.D: “Não. Principalmente pela questão de Internet, dispositivos e auxílio (a maioria dos alunos nessa faixa etária necessita de apoio)”. A fala da professora ressalta que a integração das aulas remotas com os alunos além dos dispositivos necessários para que aconteça a integração, no nível em que ele atua, o aluno necessita também de apoio da família.

O QUE ESPERAR DA EDUCAÇÃO PÓS PANDEMIA COVID-19

Depois da Pandemia COVID-19 novo modelo social - pedagógico se instalou no Brasil, e assim que voltar ao “novo normal” a vida e a educação não será como antes, muitas modificações e competências foram adquiridas nesse período, diante disso, foi questionado aos entrevistados, o que ele, como docente espera da educação Pós- Pandemia COVID -19?

Quadro 3: O que os docentes esperam da educação Pós-Pandemia

Entrevistado	Nível de ensino em que leciona	Enquanto educador, o que você espera da Educação Pós Pandemia COVID -19?
A.C. N	Educação Infantil	Melhoria na relação família e escola, mais políticas públicas por uma educação pública de qualidade, mais valorização da educação no nosso país e uma Integração Significativa entre aprendizagem, conhecimento e tecnologia
S.P	Educação Infantil	Que todos os envolvidos possam ter oportunidade de ampliar o conhecimento de todas as ferramentas fomentadas no momento pandemia.
L.F.R	Ensino Fundamental	Ressignificação de currículo e práticas educacionais.
M.S.D	Ensino Fundamental	Que os professores não surtem. Que a aprendizagem possa iniciar uma reivindicação.
J.G.S	Ensino Médio	Não sei.
A.M	Ensino Médio	Foi uma oportunidade para os educadores se reinventarem, as instituições se adequarem e restou claro o grande abismo social em que estamos imersos (as disputas sociais tendem a aumentar)
W.S.C	Ensino Superior	Espero uma mescla entre os modelos educacionais, a inserção de forma definitiva do uso das tecnologias na educação e sobretudo o uso da inserção de metodologias ativas nas aulas de fato
R.S.R	Ensino Superior	Espero que o Ensino Híbrido tenha seu espaço garantido, pois, enquanto educadores precisamos nos atualizar e acompanhar as mudanças que o novo normal nos proporcionará. Considero o ensino híbrido como uma alternativa que supre as necessidades que surgirão daqui para frente.

Fonte: Autor, 2020.

Os professores já assimilaram que sofreram e sofrerão mais mudanças e almejam mais reconhecimento e mais alterações nos currículos, muitas vezes fechados e não condizentes com o momento histórico cultural vigente, como explica a professora de Ensino Fundamental L.F.R: “Ressignificação de currículo e práticas educacionais”. E teve docente que preferiu não arriscar uma resposta, como é o caso de J.G.S que revela: “Não sei”. Um período de incertezas que somente a abertura gradual e lenta das escolas nos dará mais evidências sobre o futuro.

Registra-se que tal questionamento é ousado, pois no exato momento, apesar de alguma abertura social em alguns Estados brasileiros, ainda se vive a Pandemia do COVID – 19 no Brasil, enfatizado pelo número de mortes, identifica-se ainda período incerto sobre o futuro da educação.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Fazer uma educação em tempos de pandemia causa muitas dúvidas e angústias na comunidade escolar, de um lado os estudantes em casa com a rotina alterada, com aulas presenciais suspensas e de outro o professor que se viram obrigados, pela situação epidêmica, à alterar sua forma de fazer pedagógico, utilizando meios dos quais tinham pouco domínio., as plataformas digitais.

Inúmeras dificuldades emergiram no complexo educar meio à pandemia do coronavírus, o acesso à internet foi a principal dificuldade encontrada pelos docentes durante a elaboração das aulas, problema estrutural de acessibilidades comum em muitos lares brasileiros, que infelizmente não possuem uma rede gratuita de Wifi acessível e com qualidade, e ainda tem as empresas que muitas das vezes sobrecarregadas pelo volume de acesso não conseguem prestar um serviço de qualidade aos assinantes desse serviço.

A Organização das Nações Unidas (ONU), já declarou que o acesso à internet é um direito humano e que desconectar a população da web viola esta política. Na formação docente, as tecnologias e as metodologias ativas ainda são vistas, quando vistas, em sua abordagem apenas teórica. O que fez com que num momento como esse em que o ensino remoto requer maior desenvoltura perante as tecnologias educacionais digitais, muitos docentes irem em busca de sua própria capacitação para estarem aptos ao mercado, como afirma a declaração do docente W.S.C da modalidade Ensino Superior: “ A utilização da tantas inovações em pouco tempo, sem que tivesse

tempo para adaptação, é desafiador. Tive que aprender tal qual um autodidata”, na fala do verificou-se que o professor alterou a forma de fazer seu trabalho e sem incentivo teve que por esforço próprio buscar atualização referente as tecnologias educacionais. O que nos leva a refletir que a formação em tecnologias ou o uso delas em sala de aula presencial é algo ocasional ou que não existia, realidade de muitos docentes brasileiros.

Sobre o conhecimento das ferramentas tecnológicas educacionais durante sua formação pedagógica, verificou-se que as ferramentas utilizadas contemplam atividades síncronas e assíncronas, esta última, obedecendo o tempo de casa do aluno e as intencionalidades pedagógicas.

É importante lembrar que algumas plataformas citadas pelos docentes são pagas pelas instituições onde são vinculados, para garantir maior recursos, uma vez que a versão gratuita os recursos são limitados, como exemplo a plataforma ZOOM, Prezzi o Kahoot, verificou-se no entanto que maioria das plataformas citadas pelos docentes são gratuitas ou que foram abertas depois da pandemia no intuito de auxiliar à educação, como o caso do Google Meet, aberto para quem tem Gmail.

Além desses recursos digitais citados pelos entrevistados, existem muitas outras que começaram a ser exploradas pela comunidade educativa com diferentes finalidades, seja avaliação, seja para o ensino, que garantem uma gama de funcionalidades, porém ainda desconhecidas por muitos docentes, como é o caso do Nearpod, Mentimeter, Padlet, Socrative, Quizlet, Powtoon e muitos outros.

Muitas instituições tiveram que se adaptar e a gestão optou por algum meio que atendesse professores e alunos, geralmente em nível privado de educação as plataformas escolhidas pela gestão tendem a ser repletas de recursos e mais potencialidades, já em nível público são utilizadas as plataformas abertas que embora atendem de forma mais restrita, elas cumpriam o papel educativo. Embora constata-se que muitas escolas públicas e professores de escolas públicas não fazem o uso de nenhuma plataforma digital.

Já sobre a acessibilidade das aulas produzidas pelos alunos, esse item está diretamente relacionado com o item “dificuldades docente frente à pandemia COVID – 19”, o coronavírus provou que o uso das tecnologias digitais podem e devem atuar como uma grande aliada no processo de ensino e aprendizagem, fazendo a mediação entre o conhecimento elaborado pelo docente fazendo chegar até o aluno, ou atuando como colaboração na produção dos materiais pedagógicos através de seus inúmeros recursos.

Entende-se que a materialização das tecnologias é algo que brevemente entrará nos currículos de formação docente uma vez que ela foi capaz de mostrar à toda comunidade educacional suas potencialidades no processo educativo.

Sobre a integração que envolve aula remota e aluno, verifica-se que apesar dos esforços das instituições e sistemas de ensino, a estrutura pensada por eles para atingir o maior número de estudantes não conseguiu integrar, incluir, e muitos estudantes ficaram sem as atividades pedagógicas.

Constata-se que a escola teve que montar uma estrutura para o ensino remoto, uma vez que a realidade das aulas era substancialmente presencial, porém a falta de tecnologia nas casas dos seus estudantes/ professores e a falta de acesso à internet não foi suprida na sua integralidade. Fato que mais uma vez, na história brasileira, se reafirma a exclusão social.

A pandemia COVID –19 fez com que identificássemos de forma pontual as desigualdade de acesso, onde enquanto os alunos das instituições privadas tem acesso a mais de um aparelho digital em casa e pode de forma mais tranquila supriras as demandas do protocolo pedagógico, a realidade da maioria dos brasileiros é de não acesso à internet ou a falta de aparelhos digitais em casa, como ressalta a fala do professor do Ensino Médio J.G.S, ao ser questionado sobre acesso dos alunos às aulas: “ Não. Uma parte deles não tem internet, computador ou celular”. A afirmação das desigualdades sociais presentes no Brasil mais uma vez estampada e sinalizando que enquanto não houver igualdade não haverá crescimento educacional no país.

Percebeu-se que apesar dos docentes e o restante da população brasileira não saberem até quando durará o estado emergencial na educação, mas conseguem expressar claramente o que esperam da educação Pós-Pandemia. Registrou-se na fala dos docentes uma visão otimista do pó pandêmico, afinal, muitas mudanças aconteceram e ainda irão acontecer no mundo. Apesar dos diferentes pontos de vistas, mas todos convergem para o avanço do processo educativo, tais como melhoria da relação escola família, uma vez que na Pandemia as famílias estão mais em casa e podem acompanhar seus filhos nas aulas remotas, uma ampliação de saberes, uma vez que essa busca é constante e histórica; haverá uma ressignificação de profissão docente, não restam dúvidas que essa ressignificação já está em andamento e a sala de aula jamais será como antes, manter o controle emocional em tempos adversos também é uma competência que foi debatida e que será levada para futuras formações docente, a reinvenção da profissão através da inserção das tecnologias digitais com

campo favorável para as metodologias ativas e propiciando um ensino híbrido de educação, como fala o professor do Ensino Superior R.S.R: “Espero que o Ensino Híbrido tenha seu espaço garantido, pois, enquanto educadores precisamos nos atualizar e acompanhar as mudanças que o novo normal nos proporcionará. Considero o ensino híbrido como uma alternativa que supre as necessidades que surgirão daqui para frente”. Evidencia, portanto, que a integração das aulas físicas futuras e aulas online serão vistas de forma positiva, com existência de moldes híbridos, metodologias ativas e colaborativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que são incontáveis os impactos causados pela Pandemia COVID -19 no Brasil, em todos os setores sociais. Reconhecer o cenário de emergência causada já foi um grande passo para a educação, reconhecer que para preservação da vida humana era necessário reorganizar o modo do fazer educativo. Os estudantes não estão indo para escola física, mas não significa que não estão adquirindo competências.

O ano letivo teve que ser remodelado, ressignificado, transmutado, usando um termo dos jogos digitais, ele teve que ser resetado, redefinido, configurado, restabelecido à cultura tecnológica. Esta por sua vez, teve que entrar em ação para suprir as necessidades de um novo sistema operacional educativas. Os professores tiveram que se adaptar ao novo cenário, desenvolver colaborativo entrou em cena, a ação dos docentes também sofreu reset e depois start, uma nova configuração requer uma nova ação, um novo início, um novo caminhar educativo.

Essa nova adaptação causou um sentimento de engajamento coletivo nos docentes que tiveram que trabalhar com o online, muitas vezes sem orientação da Instituição vinculada. Nasce professores autodidatas nas tecnologias digitais, conclui-se que a busca do aprender para os professores, assim como para os alunos, não cessou e nunca cessará, nem mesmo em estado emergencial.

Contudo espera-se que a função da escola em meio a história presente e futura, que a formação de professores, o currículo, a metodologias sejam renovadas e transmutadas para a nova realidade, que a crise impulsionada pelo coronavírus não só ressignifique os currículos escolares, mas também a construção da escola como um bem público com fins comuns e democrática para o futuro, que tenha uma valorização dos professores, que mesmo

em período de crise não sai de cena, mas se metamorfoseia e enfrenta as dificuldades da sociedade em nome do bem comum e social.

Os estudantes em estado de vulnerabilidade social sentiram os impactos da Pandemia de forma mais enfática, o discurso é de inclusão, de não deixar ninguém pra trás, mas o que se verificou é que os excluídos ficaram ainda mais excluídos. A escola remota chegou sim, mas para poucos, grande parcela da população não teve acesso, uma vez que entre optar pela compra de uma rede Wifi e compra de um dispositivo móvel que atenderia ao novo protocolo pedagógico, é preferível priorizar a alimentação de sua família.

Muitos brasileiros tem à Escola, instituição social, como única referência de Estado e poder público, afinal elas tendem a oferecer uma estrutura de alimentação e cuidado, pais de família precisam deixar suas crianças nas escolas para cumprir com suas obrigações laborais, com isso, considera que o Estado não pode abandoná-los em períodos de crise, tem que continuar sendo o mantenedor do cuidado e do alimento, oferecer proteção e assistência à milhares de estudantes vulneráveis e ao mesmo tempo fazer com que o ensino remoto seja uma igualdade entre todos os brasileiros.

Nesse sentido, o artigo 6º Constituição Federal, diz que: “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma da Constituição”. Compreende-se que a educação como direito social não está sendo cumprido no atual contexto epidêmico da COVID-19, pois as tecnologias, grandes protagonistas da escola emergencial e do ensino remoto não atende a todas as classes de estudantes, a educação de jovens e adultos, os quilombolas, os indígenas, os mais frágeis socialmente não vivem esse direito e também enquadrados na assistência aos desamparados prevista na Constituição. Faltam, portanto políticas públicas para amenizar ou sanar esse quadro desigual, espera-se que essa seja mais uma lição da Pandemia para a sociedade: rever as políticas de equidade na educação brasileira.


Socialmente e historicamente ficaremos marcados pelos efeitos da Pandemia, a construção de novas práticas pedagógicas já estão sendo moldadas historicamente, o engajamento coletivo através da colaboração, a transição para o novo jeito de conceber o ensino, uma nova escola já está acontecendo pautada nos acontecimentos históricos atuais, é inegável que muitos impactos nos atingiram negativamente, porém tivemos alguns impactos positivos, e as mudança que estão por vir mostrará no futuro uma nova sociedade.

Acredita-se em uma nova articulação, onde as tecnologias digitais fazem parte do novo modelo de escola, teremos uma escola emergente, colaborativa e híbrida. Boaventura Sousa Santos (2020, p.31,32) diz que: “A nova articulação pressupõe uma viragem epistemológica, cultural e ideológica que sustente as soluções políticas, económicas e sociais que garantam a continuidade da vida humana digna no planeta. Essa viragem tem múltiplas implicações.”

Implicações estas que garantem um novo pensar e fazer pedagógico aliando a escola presencial e a possível escola online, já vemos estudos de como será o protocolo de volta às aulas presenciais, certamente muitas dúvidas pairam no ar, afinal para que isso ocorra requer muitos esforços coletivos, que somente nas vivências diárias saberemos como agir e as decisões mais acertadas, lembrando o que Dewey (1978) nos ensina, que são nas vivências que vamos aprendendo novos comportamentos sociais, pois não estremos voltando para a escola de antes da Pandemia do coronavírus , não retroagiremos e sim avançaremos rumo à uma nova ação pedagógica e tecnológica.

REFERÊNCIAS

- BATES, Tony, A. W. **Educar na Era Digital: design, ensino e aprendizagem.** Coleção tecnologia educacional. vol.8. Trad. João Mattar. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977. 226p.
- BRASIL. **Lei nº 9394**, 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: 26.jun.20.
- GiLL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002.
- IMBÉRNON, Francisco. **Formação Docente e Profissional.**9.ed. São Paulo : Cortez, 2011.
- MORAN, José; Bacich, Lilian. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso, 2018.
- REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- SACRISTÁN, Gimeno. GÓMEZ, Pérez. **Comprender e transformar o ensino.** 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus.** Disponível em: <https://www.cpalsocial.org/documentos/927.pdf>. Acesso em: 29 jun.2020.
- SCHMIDT,I. John Dewey e a Educação Para uma Sociedade Democrática. **Revista Contexto&Educação.**Disponivelem:<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1016>. Acesso em: 27.jun.20.



SOUZA, D.O. A pandemia de COVID-19 para além das Ciências da Saúde: Reflexões sobre sua determinação social. **Ciência da Saúde Coletiva** (2020/Apr). Disponível em: <http://www.cienciaesaudecoletiva.com.br/en/articles/a-pandemia-de-covid19-para-alem-das-ciencias-da-saude-reflexoes-sobre-sua-determinacao-social/17562>. Acesso em : 29 jun.2020.

EDUCAÇÃO DO CAMPO: A NUCLEAÇÃO COMO PROPOSTA DE ENSINO¹

Oséildo Florêncio dos Santos²

Ana Estela Duarte Brandão³

RESUMO

Este artigo traz como temática a Educação do Campo, dando ênfase ao processo da Política de Nucleação, que vem sendo implementada nos tempos atuais, divergindo do formato original proposto à Zona Rural com a promoção da Escola Isolada, que atualmente recebe a nomenclatura turma multisseriada, característica marcante da escola do campo. Os Movimentos Sociais foram de suma importância para o desenvolvimento da Educação do Campo, impulsionaram a luta pela garantia dos direitos e a dignidade do homem do campo, valorizando suas raízes socioculturais, onde ele seja protagonista no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração a realidade local e a partir daí, construir um currículo específico do campo e não um currículo com características da educação urbana. O estudo analisa o processo da Política de Nucleação como um novo modelo para Educação do Campo, analisando seus aspectos formais, no que diz respeito à legalidade dessa implementação, com um olhar voltado para qualidade do ensino-aprendizagem e a garantia dos direitos conquistados, definidos nas Diretrizes Operacionais da Educação Básica para Educação do Campo. Trata de uma revisão de literatura, por meio de uma pesquisa bibliográfica utilizando bases de dados, livros, bibliotecas *online* e Leis voltadas à Educação do Campo que regimentam a Política de Nucleação.

Palavras-chave: Educação do campo, Nucleação, Diretrizes Operacionais.

METODOLOGIA

¹ Artigo construído como parte de um trabalho de pesquisa para a construção da Dissertação do Mestrado em Ciências da Educação na *Universidad Del Sol – UNADES* em Assunção/PY.

² Autor: Mestrando em Ciências da Educação na *Universidad del Sol – UNADES*, Asunción/PY; Especialista em Língua Portuguesa pela FAMASUL e graduação licenciatura em Letras com habilitação em Língua Inglesa; curriculum lattes: E-mail: didobrasil31@hotmail.com; curriculum lattes: <http://lattes.cnpq.br/8586961072306524>.

³ Orientadora: Pós-doutorado em Educação com ênfase em Educação Inclusiva e Tecnologia, Doutorado em Ciências da Educação com foco em TICS e Inclusão, Mestrado em Ciências da Educação com ênfase em Educação do Campo, Currículo e Formação docente. Possui graduação em Matemática e Pedagogia atua com tecnologia ministério da Educação Brasil. Universidade Aberta do Brasil, Professora de Mestrado e Doutorado da Universidade del Sol, e da Universidade Columbia-Paraguai ,Pós Graduação: Matemática, Educação Inclusiva, Psicopedagogia Clínica e Institucional, Educação e Desenvolvimento Sustentável e Docência. Orientadora de dissertação e teses nas seguintes áreas: Formação Docente, Currículo, Educação Inclusiva e Tecnologia, atuando nas seguintes áreas: Formação de Professores, Educação Inclusiva Tecnologia da Comunicação e Informação e Currículo. Membro do Conselho Científico do Congresso Internacional de Educação Inclusiva em Almeria Espanha. E-mail: aayanne@hotmail.com; curriculum lattes: <http://lattes.cnpq.br/0232314870124337>.

O objetivo do estudo é compreender o processo da Política de Nucleação como um novo modelo para Educação do Campo, compreendendo seus aspectos formais, no que diz respeito à legalidade dessa implementação, vislumbrando a qualidade do ensino-aprendizagem e a garantia dos direitos conquistados. Trata de uma revisão de literatura, por meio de uma pesquisa bibliográfica utilizando bases de dados, livros, bibliotecas online e Leis voltadas à Educação do Campo que regimentam a Política de Nucleação. Diante do material selecionado no processo da pesquisa, realizou-se a análise, síntese e junção das temáticas abordadas, com o objetivo de descrever os resultados encontrados. Um dos critérios mais importantes que deve ser valorizado nesse novo formato proposto é a valorização dos conhecimentos empíricos, a cultura e realidade do homem do campo para que não haja o desenraizamento cultural.

INTRODUÇÃO

Este artigo traz uma abordagem sobre a Educação do Campo, com destaque no que diz respeito à Política de Nucleação das escolas campesinas e seu processo de implementação. A Lei Orgânica do Ensino Primário Decreto 8.529/46 define duas categorias para o Ensino Primário, sendo que na zona rural, especificamente na área em que se concentravam mais moradores, as poucas comunidades privilegiadas por esse decreto tinham apenas o Ensino Primário Fundamental, que contemplavam a Escola Isolada (multisseriada).

A Educação do Campo tornou-se visível através dos Movimentos Sociais, na luta pelo direito à terra e a dignidade do homem camponês, a política ideológica da oligarquia agrária, sempre teve um olhar desprezível para o homem campo, ele estava segregado dos direitos que a constituição lhe garante, sua vida tinha apenas um único caminho: o trabalho braçal na roça.

Por muitos anos essa visão da Escola Rural, perpassou de forma arbitrária, desmerecendo a importância e o valor da família camponesa, como parte social que contribui para o desenvolvimento, porém o aluno do campo deveria ser protagonista da sua própria história, levando em consideração seus conhecimentos empíricos e culturais, que devem ser valorizados e vivenciados como práticas pedagógicas em um currículo

específico do campo, ao invés de um currículo que traz as peculiaridades que interessam a cidade.

O artigo 3º da Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 diz que “A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de Nucleação de escolas e de deslocamento das crianças.” (BRASIL, 2008, seção 1, p. 25). Essa orientação mostra que se deve evitar a Política de Nucleação das escolas do campo, mas, o 1º inciso do mesmo artigo, abre um espaço para a esse processo de Nucleação apenas aos 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos iniciais do Ensino Fundamental, desde que essa escola nucleada esteja no perímetro rural, e o acesso a ela esteja dentro de padrão desejável a todos. Já o Ensino Infantil, não se enquadra nesse processo, pois o 2º inciso afirma que: “Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental.” (BRASIL, 2008, seção 1, p. 25).

O PNE de 2000 determina que todo o território brasileiro, oferte o Ensino Fundamental, inclusive o setor rural, sugerindo como objetivo e meta 16 “Associar as classes isoladas unidocentes remanescentes a escolas de, pelo menos, quatro séries completas.” (BRASIL, 2000, p. 26) substituindo assim as Escolas Isoladas (multisseriadas) para as quatro séries regulares do Ensino Fundamental. A nova Lei 13.005/2014, que aprovou o PNE de 2014, ainda em vigor, deixa claro no artigo 8º que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios podem harmonizar os planos educacionais que já foram aprovadas por leis, com essas novas metas, diretrizes e estratégias estabelecidas no atual PNE.

Sendo assim, a Política de Nucleação, pode ser colocada em prática no âmbito escolar do campo, tendo em vista que não há proibição para esse novo formato de ensino para Educação do Campo, desde que esse processo se dê de acordo com os interesses das escolas e das comunidades campesinas, valorizando sempre suas riquezas culturais e a realidade específica de cada localidade, tornando o estudante protagonista do seu conhecimento, e, levar em consideração, que a Nucleação deve acontecer dentro do perímetro rural, respeitando o deslocamento acessível a todos.

REFERENCIAL TEÓRICO

1 LEI ORGÂNICA DO ENSINO PRIMÁRIO DECRETO 8.529/46

Estando a comunidade rural distante do processo de ensino-aprendizagem, percebeu-se a necessidade de uma escola na comunidade ruralista, pois se fazia necessário um processo de construção do conhecimento na alfabetização do homem rural. A Lei Orgânica do Ensino Primário, Decreto 8.529/46 de 2 de janeiro de 1946, define duas categorias para o Ensino Primário, sendo que na zona rural, especificamente na área que concentravam-se mais moradores, as poucas comunidades privilegiadas por esse decreto tinham apenas o Ensino Primário Fundamental:

Art. 2º O ensino primário abrangerá duas categorias de ensino:

- a) o ensino primário fundamental, destinado às crianças de sete a doze anos;
- b) o ensino primário supletivo, destinado aos adolescentes e adultos.

Art. 3º O ensino primário fundamental será ministrado em dois cursos sucessivos; o elementar e o complementar.

Art. 4º O ensino primário supletivo terá um só curso, o supletivo. (BRASIL, 1946).

Durante a década de 40 a dificuldade para encontrar a mão de obra qualificada era muito difícil e diante dessa escassez de professores e a quantidade de alunos que eram matriculados na área campesina, esse mesmo Decreto determina no artigo 28 os tipos de estabelecimentos de Ensino Primário, mantidos pelos poderes públicos:

- I. Escola isolada (R.I.), quando possua uma só turma de alunos, entregue a um só docente.
- II. Escolas reunidas (E.R.), quando houver de duas a quatro turmas de alunos, e número correspondente de professores.
- III. Grupo escolar (G.E.), quando possua cinco ou mais turmas de alunos, e número igual ou superior de docentes.
- IV. Escola supletiva (E.S.), quando ministre ensino supletivo, qualquer que seja o número de turmas de alunos e de professores.

A Zona Rural, sempre ficava com a escola isolada⁴, que é a mesma formatação da turma multisseriada, que contemplava apenas o Ensino Primário Fundamental Elementar – hoje, Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Mesmo com muita precariedade, seja no aspecto físico ou pedagógico as escolas rurais tornavam-se referências, um centro comunitário, um espaço de grande importância à comunidade campesina, ela era um eixo de forte representação aos camponeses, o lugar de reuniões, debates, ponto estratégico onde todos se encontravam.

⁴ A Escola Isolada é composta por várias turmas na mesma sala de aula com um único professor, hoje conhecemos por turma multisseriada, essa formatação é uma característica marcante das escolas do campo, onde todas as turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental estudam juntos no mesmo espaço de conhecimento com o mesmo docente.

2 Política Ideológica da Oligarquia⁵ Agrária

A Educação do Campo tornou-se visível através dos Movimentos Sociais, na luta pelo direito a terra e a dignidade do homem do campo. O ensino levado à Escola Rural divergia da sua realidade sociocultural, pois o currículo proposto era urbanista, trazendo em sua essência os aspectos da cidade, isso quando essa comunidade era contemplada com a Escola Isolada, pois a política ideológica da oligarquia agrária, sempre teve um olhar desprezível para o homem campo, ele estava segregado dos direitos garantidos na constituição, sua vida tinha apenas um único caminho: o trabalho braçal na roça. Dessa forma, não necessitaria dos conhecimentos pedagógicos, porque esses opressores acreditavam que esse tipo de profissão, não carece saber ler, escrever e desenvolver seus conhecimentos.

A educação rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional, aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade”. (anônimo) (LEITE, 1999 p.14).

Por muitos anos essa visão da Escola Rural, perpassou de forma arbitrária, desmerecendo a importância e o valor da família camponesa, como parte social que contribui para o desenvolvimento, essa indignação, por incrível que pareça, ainda é muito presente nos dias atuais, principalmente quando se trata em prioridades educacionais.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), a visão de Educação Rural passa a ter uma proposta idealizadora que garante a valorização do conhecimento empírico do estudante camponês, dando ênfase a sua cultura, como propõe o artigo 28 da LDB:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

⁵ O poder concentrado nas mãos de um pequeno grupo de grandes latifundiários, geralmente da mesma família, ou de classe econômica elevada, de um mesmo partido político, tendo como seus súditos a massa de poder aquisitivo baixo, aumentando por sua vez a desigualdade social.

Mesmo com esse processo de desvincular o currículo urbano do currículo rural, como exprime a LDB, essa realidade não é tão presente como se esperava, a prática vai de encontro com o que está previsto na Lei. O aluno do campo deveria ser protagonista da sua história, seus conhecimentos empíricos e culturais, devem ser valorizados e vivenciados como práticas pedagógicas. Dessa forma, haverá uma Educação específica para os filhos dos camponeses.

É de suma importância uma atenção maior voltada à Educação do Campo que preze pela qualidade, pois o êxodo rural aumenta a cada dia, tornando cada vez mais escasso esta modalidade de ensino, como aponta os resultados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE “*O Censo 2010 mostra também que a população é mais urbanizada que há 10 anos: em 2000, 81% dos brasileiros viviam em áreas urbanas, agora são 84%.*” (2010).

Vários fatores desencadeiam esse processo de migração do homem do campo para a cidade, essa dinâmica social foi motivada pela falência de muitas usinas e engenhos canavieiros, provocando desemprego em massa, como também fatores atrativos da cidade grande com o avanço significativos da industrialização e a mecanização do setor rural dentre outros (AUGUSTO; RIBEIRO, 2005). A substituição do trabalho braçal por máquinas agrícolas, provocou o desemprego a centenas de famílias, essa inovação tecnológica dilacera a estrutura da agricultura familiar como fonte de renda, tendo em vista, a disparidade produtiva entre o trabalho manual do homem e as máquinas agrícolas (VANDERLINDE, 2005). Essa desvantagem ao camponês, refleti diretamente na sua vida social, cultural e econômica, deixando como válvula de escape o mercado de trabalho promissor da cidade grande, a partir do desenvolvimento da industrialização no país.

3 POLÍTICA DE NUCLEAÇÃO⁶

3.1 Movimentos Sociais

⁶ Processo de desmembrar as salas multisseriadas, (onde em uma única sala de aula com um único professor, todas as turmas dos Anos Iniciais são atendidas pedagogicamente). A Nucleação se dar com a junção dos alunos das escolas rurais em um único polo, geralmente as escolas do campo mais próximas se unificam em uma única escola, formando um núcleo educacional, porém cada turma terá estudar em seu Ano específico, com um determinado professor, desfazendo dessa forma as turmas multisseriadas. A Nucleação às vezes acontece no perímetro rural, outras são nucleadas na cidade.

Há muito tempo vem sendo discutido a Educação Rural que era vista como uma escola criada especificamente para Jeca Tatu⁷ ou seja, estudantes ruralistas que não tinham o mesmo valor dos estudantes da área urbana, pois a disparidade social os colocavam em patamares diferentes, negando por sua vez o artigo 5º da Constituição Federal que diz que somos todos iguais perante a Lei. Essa educação fadada ao fracasso e carregada de preconceito e exclusão precisava ser reinventada, a partir de novos conceitos e percepções referentes ao homem do campo, era necessária uma nova política pública, votada à Educação Rural. Então, começou os grandes Movimentos Sociais, dentre eles o mais importante que pelejou arduamente na busca pelo reconhecimento e valorização de quem vive e produz no campo, foi o Movimento Sem Terra – MST, que ainda luta pelo direito e dignidade do homem do campo em todos os aspectos: do direito à terra, para sua subsistência, tendo a agricultura familiar como sustentabilidade; ao direito à Educação de qualidade que valorize os saberes culturais de cada realidade camponesa.

A Educação do Campo nasceu das demandas dos movimentos sociais camponeses na construção e uma política educacional para os assentamentos de reforma. [...]. A Educação na Reforma Agrária é parte da Educação do Campo compreendida como um processo em construção que contempla em sua lógica a política que pensa a educação como parte essencial para o desenvolvimento do campo. (FERNANDES, 2006).

Com essa nova visão, mudanças significativas ocorreram, dentre elas, o pensamento no que diz respeito à educação ruralista, que passou a ser nomenclaturada como Educação do Campo, que traz na sua essência um pensamento voltado à Educação “DO⁸” Campo, vislumbrando um currículo específico para o campo que atendesse as necessidades, respeitando as suas crenças e culturas e não mais, uma Educação “NO⁹” Campo, que por sua vez, impõe um currículo urbanista destoando da realidade vivida pelo camponês. “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será

⁷ Personagem da obra Urupês do escritor Monteiro Lobato, onde o protagonista Jeca Tatu, trás no seu DNA todas as características e mazelas do homem sofrido do campo, como: a desinformação, o abandono do poder público, a falta de saneamento básico, falta de assistência à saúde, o atraso econômico e a indigência política.

⁸ O fomento à Educação DO CAMPO fortalece a proposta pedagógica de criar um currículo específico do campo, que retrate as suas características sociocultural, histórica, ambiental e econômica, tendo esses fatores como subsídio primordial para nortear o processo de ensino-aprendizagem.

⁹ O pensamento de educação NO CAMPO implica em trazer um currículo urbanizado, que destoa nitidamente da realidade do homem camponês, desvalorizando suas crenças e culturas, trazendo uma realidade diferente do seu cotidiano.

promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988, Art.205).

3.2 Processo Político de Nucleação Fundamentado na Legalidade

A Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, Art. 3º afirma que: “A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de Nucleação de escolas e de deslocamento das crianças.” (BRASIL, 2008, seção 1, p. 25). Diante disso, percebe-se que o Ministério da Educação - MEC juntamente ao Conselho Nacional de Educação - CNE e a Câmara de Educação Básica - CEB enfatizam que se deve evitar a Política de Nucleação das escolas do campo, o estudante precisa fazer parte dessa construção do conhecimento em sua comunidade, sem que seja necessário o seu deslocamento para outro espaço educacional. Mas, o inciso 1º do mesmo artigo, abre um espaço para a Nucleação apenas aos 1º, 2º, 3º, 4º e 5º Anos Iniciais do Ensino Fundamental, desde que essa escola nucleada esteja no perímetro rural, e o acesso à escola esteja dentro de padrão desejável a todos.

§ 1º Os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades. (BRASIL. 2008, Seção 1, p. 25.)

Como foi visto o Ensino Fundamental da Educação do Campo, será sempre ofertado na comunidade rural, porém os Anos Iniciais poderão ser nucleados. Já o Ensino Infantil, não se enquadra nesse processo, pois o inciso 2º afirma que: “Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental.” (BRASIL.2008, seção 1, p. 25). Todo o processo para implementação da Nucleação da Escola do Campo, se faz necessário à participação ativa da comunidade nas discussões, respeitando sua cultura, espaços e tempo de traslado à escola; seja a pé ou transporte estudantil. “Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo.” (BRASIL, 2008, seção 1, p.25). O Artigo 4º da última Resolução analisada, diz que:

Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida. (BRASIL, 2008, seção 1, p.25).

Quando se observa uma escola do campo e uma escola da cidade, percebe-se uma diferença expressiva, tanto no aspecto físico como no aspecto pedagógico, essa disparidade, traz consigo uma carga de desigualdade social muito presente, remetendo a um passado remoto que outrora, via a escola rural com um olhar inferiorizado.

Mas o artigo Art. 7º da mesma, afirma que:

A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infra-estruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e esporte, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, com atendimento ao art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. (BRASIL, 2008, seção 1, p.26).

3.3 Nucleação no Plano Nacional de Educação

A partir desse contexto compreende-se a importância de promover uma Educação de qualidade, atendendo as necessidades específicas de cada comunidade campesina, dando-lhe o direito ao apoio pedagógico e uma infraestrutura digna, com a utilização de novas tecnologias e material didático para que as atividades propostas possam ser desenvolvidas de forma exitosa, garantindo os mesmos direitos da escola da cidade. O Plano Nacional de Educação de 2000, traz à tona o debate sobre as escolas multisseriadas do campo, mostrando em suas Diretrizes que:

A escola rural requer um tratamento diferenciado, pois a oferta de ensino fundamental precisa chegar a todos os recantos do País e a ampliação da oferta de quatro séries regulares em substituição às classes isoladas unidocentes é meta a ser perseguida, consideradas as peculiaridades regionais e a sazonalidade. (BRASIL.PNE,2000).

O PNE assegura o direito de todos à Educação, garantido na Constituição Brasileira, o Plano determina que todo o território brasileiro, oferte o Ensino Fundamental, inclusive o setor rural, que necessita de um olhar mais criterioso às suas peculiaridades. Neste momento é sugerida a substituição das Escolas Isoladas (multisseriadas) para as quatro séries regulares do Ensino Fundamental, previsto como objetivo e meta “16. Associar as classes isoladas unidocentes remanescentes a escolas de, pelo menos, quatro séries completas.” (BRASIL,2000, p. 26).

A nova Lei 13.005/2014, que aprovou o PNE, e está ainda em vigor, deixa claro que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios podem harmonizar os planos educacionais que já foram aprovados por leis, com essas novas metas, diretrizes e estratégias estabelecidas no atual PNE presente no Art. 8º:

Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei. (BRASIL, 2014).

Os municípios tem a autonomia para elaboração do seu Plano Municipal de Educação, sem sobrepor o PNE que rege por sua vez, os planos subordinados. O mesmo artigo diz no inciso 1º e alínea II que as estratégias de Educação dentro plano é responsabilidade dos entes federados levando em consideração “as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural;” (BRASIL,20014). Dessa forma a Política de Nucleação deve ser discutida com os sujeitos envolvidos neste processo, tendo como elemento principal, as comunidades que serão contempladas com um novo formato de Educação.

4 DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS DO CAMPO.

A Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, essa foi uma grande conquista para Educação da Campo, pois durante muitos anos a comunidade ativista dos Movimentos Sociais e intelectuais que aderiram esta causa que garantiria uma Educação voltada ao homem do campo, respeitando suas especificidades foi instituída:

O Presidente da Câmara da Educação Básica, reconhecido o modo próprio de vida social e o de utilização do espaço do campo como fundamentais, em sua diversidade, para a constituição da identidade da população rural e de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira, e tendo em vista o disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 -LDB, na Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e na Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação, e no Parecer CNE/CEB 36/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 12 de março de 2002. (BRASIL, 2002, Seção 1, p. 32)..

O primeiro artigo afirma que esta “Resolução institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo a serem observadas nos projetos das

instituições que integram os diversos sistemas de ensino.” (BRASIL, 2002, Seção 1, p. 32). Isso direciona as instituições de ensino para desenvolver projetos que atendam essas necessidades pendentes, sendo indispensável sua adequação às Diretrizes Curriculares Nacionais como mostra o artigo 2º:

Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal. (BRASIL, 2002, Seção 1, p. 32).

4.1 Diretrizes Justiça Social e Igualdade

A escola do campo na maioria das vezes torna-se um paradoxo quando se refere à escola da cidade, os investimentos geralmente são aplicados nas principais sedes educacionais, proporcionando uma estrutura física e pedagógica mais satisfatória para a dinâmica escolar, porém as Diretrizes do Campo afirma no artigo 3º que:

O Poder Público, considerando a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico. (BRASIL, 2002, Seção 1, p. 32).

O Conselho Municipal de Educação, na posição de Órgão colegiado de carácter Normativo, tem autonomia junto a Secretária Municipal de Educação para criar estratégias e alternativas para fluidez da Educação do Campo; seja a permanência das turmas multisseriadas como modelo padrão ou promover o sistema de ensino seriado em uma Política de Nucleação, dentre outras possibilidades pedagógicas inovadoras que contribuam para o desenvolvimento da Educação. Porém esses processos têm que serem discutidos e acordados diretamente com o público alvo, sendo a comunidade o fator central que mostrará as reais necessidades da aplicabilidade das novas propostas pedagógicas.

Art. 7º É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade. (BRASIL, 2002, Seção 1, p. 32).

O MST foi protagonista nesse processo da implantação do sistema educacional do campo, e luta até os dias atuais para garantir o direito à Educação, “As demandas

provenientes dos movimentos sociais poderão subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais, respeitado o direito à educação escolar, nos termos da legislação vigente” (BRASIL, 2002, Seção 1, p. 32). Essa contribuição é significativa para os avanços necessários que valorizem a cada dia a educação campesina, colocando-a em um patamar justo e igualitário.

O artigo 10º reforça a democratização da escola, enfatizando que suas delegações devem ser tomadas em conjunto com vários segmentos, propondo discussões significativas a partir do diálogo, composto por diversos agentes que possam contribuir para o desenvolvimento da Educação do Campo, essa afirmativa enfatizada nesta Diretriz, fortalece e assegura o que já é proposto na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. .

O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no artigo 14 da LDB, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade. (BRASIL, 2002).

O artigo 11º mostra que “Os mecanismos de gestão democrática, tendo como perspectiva o exercício do poder nos termos do disposto no parágrafo 1º do artigo 1º da Carta Magna.” (BRASIL, 2002, Seção 1, p. 32) deve contribuir diretamente “para a consolidação da autonomia das escolas e o fortalecimento dos conselhos que propugnam por um projeto de desenvolvimento que torne possível à população do campo viver com dignidade.” (BRASIL, 2002, Seção 1, p. 32).

4.2 Diretrizes para Proposta Pedagógica

A Educação do Campo tem uma particularidade que necessitar ser analisada minuciosamente, onde “as propostas pedagógicas das escolas do campo, elaboradas no âmbito da autonomia dessas instituições, serão desenvolvidas e avaliadas sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Educação Profissional de Nível Técnico.” (BRASIL, 2002, Seção 1, p. 32). O Artigo 5º propõe que:

As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. (BRASIL, 2002, Seção 1, p. 32).

O setor camponês tem uma diversidade cultural que difere da realidade urbana, isso traz em sua gênese um diferencial que precisa ser valorizado e vivenciado

como práticas pedagógicas, dando a importância necessária aos aspectos pertinentes do seu contexto social e cultural, as Diretrizes do campo determinam com base na LDB, que o respeito a essa diversidade e o direito igualitário devem ser prioridade nas propostas pedagógicas direcionadas ao campo. O segundo inciso do artigo 7º diz que “As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim o exigirem.” (BRASIL, 2002, Seção 1, p. 32).

O artigo 8º determina que as “parcerias estabelecidas visando ao desenvolvimento de experiências de escolarização básica e de educação profissional, sem prejuízo de outras exigências que poderão ser acrescentadas pelos respectivos sistemas de ensino” (BRASIL, 2002) devem observar a “articulação entre a proposta pedagógica da instituição e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a respectiva etapa da Educação Básica ou Profissional” (BRASIL, 2002) como também a valorização da agricultura familiar que está alinhada ao “direcionamento das atividades curriculares e pedagógicas para um projeto de desenvolvimento sustentável” (BRASIL, 2002), sobre tudo, esse conceito de sustentabilidade, como quaisquer outro conceito que venha surgir, carece de uma “avaliação institucional da proposta e de seus impactos sobre a qualidade da vida individual e coletiva” (BRASIL, 2002), por isso se faz necessário a contribuição ativa dos sujeitos envolvidos nesse sistema de ensino para que haja um “controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade do campo” (BRASIL, 2002).

4.3 Diretrizes para Formação Docente

É inegável que o professor para executar suas práticas pedagógicas, ele precisar passar por um processo de Formação Docente deixando-o habilitado para desenvolver suas técnicas de ensino, durante o processo educativo, como exige a legislação vigente. O artigo 12º reafirma essas exigências que já são comuns como: Magistério e as licenciaturas, que habilitam o professor a desenvolverem sua docência.

O exercício da docência na Educação Básica, cumprindo o estabelecido nos arts. 12, 13, 61 e 62 da LDB e nas Resoluções CNE/CEB nº 3/97 e nº 2/99, assim como os Pareceres CNE/CP nº 9/2001, nº 27/2001 e nº 28/2001, e as

Resoluções CNE/CP nº 1/2002 e nº 2/2002, a respeito da formação de professores em nível superior para a Educação Básica, prevê a formação inicial em curso de licenciatura, estabelecendo como qualificação mínima, para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o curso de formação de professores em Nível Médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 2002).

A prática pedagógica deve estar interligada às Formações Docentes dentro dos “sistemas de ensino, de acordo com o artigo 67 da LDB desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes.” (BRASIL, 2002). Hoje há uma especificidade que foi implementada nesse processo de Formação Docente, que é a Licenciatura em Educação do Campo, na modalidade presencial com o período de quatro anos, alternados em tempo – universidade e tempo – comunidade, traçando uma perspectiva que garanta uma Formação Docente Superior para ser aplicada na Educação Básica do Campo nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

O artigo 13º diz que os “sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo” (BRASIL, 2002) os componentes de “estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo” bem como as:

propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas. (BRASIL, 2002).

A Formação Docente é mencionada nas Diretrizes do campo como uma fator inerente aos propósitos de uma Educação que preza pela qualidade, é quase que impossível um professor desenvolver as propostas pedagógicas inovadoras em suas práticas docentes, sem que haja uma Formação preparatória que atenda essa necessidade, levando em consideração a diversidade cultural e tecnológica.

4.4 Diretrizes para o Financiamento

Para que exista uma Educação igualitária exigida na legislação, a Educação do Campo precisa de um investimento financeiro que atenda às suas reais necessidades,

tanto do ponto de vista físico e pedagógico como também da valorização do Magistério como mostra o artigo 14º:

O financiamento da educação nas escolas do campo, tendo em vista o que determina a Constituição Federal, no artigo 212 e no artigo 60 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias, a LDB, nos artigos 68, 69, 70 e 71, e a regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Lei 9.424, de 1996, será assegurado mediante cumprimento da legislação a respeito do financiamento da educação escolar no Brasil. (BRASIL, 2020).

O artigo 15º reafirma o “cumprimento do disposto no § 2º, do art. 2º, da Lei 9.424, de 1996, que determina a diferenciação do custo-aluno com vistas ao financiamento da educação escolar nas escolas do campo” (BRASIL, 2002). Esse financiamento previsto dará suporte assistencial ao Poder Público, levando em consideração as “responsabilidades próprias da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios com o atendimento escolar em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, contemplada a variação na densidade demográfica e na relação professor/aluno” (BRASIL,2002), Como também, ter uma olhar criterioso no que se refere as “especificidades do campo, observadas no atendimento das exigências de materiais didáticos, equipamentos, laboratórios e condições de deslocamento dos alunos e professores apenas quando o atendimento escolar não puder ser assegurado diretamente nas comunidades rurais” (BRASIL,2002).

O processo de financiamento precisa atender essa demanda das escolas do campo para que haja uma “remuneração digna, inclusão nos planos de carreira e institucionalização de programas de formação continuada para os profissionais da educação que propiciem, no mínimo, o disposto nos artigos 13, 61, 62 e 67 da LDB” (BRASIL,2002). Partindo desses princípios norteadores o financiamento fica expresso claramente nessas Diretrizes Operacionais, que dará uma sustentabilidade no investimento da Educação do Campo, garantindo um direito igualitário educacional.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante do que foi analisado, percebeu-se que as escolas do campo, passou por vários processos de luta para sua implementação e permanência na área rural, os Movimentos Sociais foram fundamentais no fomento e promoção da Educação do Campo. Dentre esses movimentos o MST foi precursor nesse fenômeno histórico da educação no Brasil.

A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos sem-terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de Educação, suas comunidades, seu território, sua identidade. (CALDART, 2008, p.7).

Lutar e resistir se faz necessário diante de uma sociedade elitista, onde a oligarquia agrária predomina sobre os mais carentes, intensificando cada vez mais a desigualdade social, a união dessa massa marginalizada pela sociedade, deu voz e força aos Movimentos Sociais que lutam arduamente até os dias atuais pela garantia dos seus direitos, “não há como verdadeiramente educar os sujeitos do campo sem transformar as circunstâncias sociais desumanizantes e sem prepará-los para ser os sujeitos dessas transformações” (CALDART 2011, p. 155). A garantia a dignidade do homem camponês aparece como afirmativas de políticas públicas, quando seus direitos são assegurados na saúde, Educação respeitando a sua diversidade cultural específica.

A população do campo tem direito a luta por políticas públicas que garantam o seu direito a uma educação e que seja do e no campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação que seja pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2002, p.26).

A proposta para Educação do Campo precisa ser desenvolvida a partir da realidade local e construída com todos os agentes educacionais envolvidos, em especial a comunidade camponesa que é primordial nesse processo, tendo como base fundamental os valores: sociais, culturais, e econômicos, que viabilizam uma especificidade que atenda essa demanda curricular e suas interfaces.

As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. (BRASIL, 2002).

Promover uma Educação de qualidade se faz necessário um análise profunda referente aos sujeitos que serão contemplados nesse processo educativo, tendo em vista que “O currículo não pode ser separado do contexto social, uma vez que ele é historicamente situado e culturalmente determinado” (VEIGA, 2006, p. 27). Dessa forma haverá um fortalecimento cultural, tendo o estudante do campo como protagonista do seu ensino-aprendizagem.

[...] toda vez que uma escola desconhece e ou desrespeita a história de seus educandos, toda vez que se desvincula da realidade dos que deveriam ser seus sujeitos, não os reconhecendo como tais, ela escolhe ajudar a desenraizar e a fixar seus educandos num presente sem laços (Caldart, 2005, p. 116).

A Política de Nucleação, apesar de ser algo não muito distante, vem sendo debatido no meio acadêmico com mais vigor, porém ela pode ser colocada em prática no âmbito escolar do campo, tendo em vista que não há proibição para esse novo formato de ensino para Educação do Campo, desde que esse processo se dê de acordo com os interesses das escolas e das comunidades campesinas, valorizando sempre suas riquezas culturais e a realidade específica de cada localidade, mas mesmo assim, ainda há divergências significativas, onde alguns estudiosos concordam; outros não. O fato que precisa ser analisado é peculiar de cada região, de cada comunidade rural, talvez o que seja compatível a um determinado grupo, não seja para outro, por isso, esse processo precisa ser minuciosamente estudado, investigado e discutido com os sujeitos envolvidos, tendo como roteiro norteador o que preconiza as legislações vigentes, em consonância com o parecer da comunidade camponesa que é o principal elemento para esse desfecho na implementação do Processo de Nucleação das escolas do campo, como proposta de Educação em um contexto de Políticas Públicas afirmativas, tendo o homem do campo com protagonista da sua própria história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo assim, o processo da Política de Nucleação, propõe um novo formato para escola do campo, baseada na legalidade expressa nos documentos que regem a Educação Brasileira em toda sua amplitude, com um olhar peculiar para qualidade do ensino-aprendizagem, advindo da realidade local, através dos seus aspectos: sociais, culturais, políticos e econômicos, propostos em um currículo específico para Educação do Campo. As Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo trouxe um valorização necessária para essa modalidade de ensino, que há muito tempo vem lutando por um espaço digno e igualitário no contexto educacional.

Dessa forma a comunidade campesina garantirá não apenas o direito à Educação, mas também a garantia da valorização de sua cultura, colocando o estudante como protagonista do seu conhecimento, dando-lhe o direito de igualdade no que diz

respeito à Educação como elemento de transformação social, que foi negada por muitos anos, emergindo a partir dos Movimentos Sociais como políticas públicas afirmativas.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA DE NOTÍCIAS IBGE. Censo 2010: População do Brasil é de 190.732.694 Pessoas. Disponível: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/13937-asi-censo-2010-populacao-do-brasil-e-de-190732694-pessoas>. Acesso em: 22/07/2020.

AUGUSTO, H. A.; RIBEIRO, E. M. O envelhecimento e as aposentadorias no ambiente rural: um enfoque bibliográfico. Organ. rurais agroind., Lavras, v. 7, n. 2, p. 199-208, 2005.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_15.12.2016/art_5_.asp. Acesso em: 21.07.2020.

BRASIL. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Resolução CNE/CEB nº 1 de 03 de abril de 2002. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Nova LDB (Lei no 9394/96). Rio de Janeiro: Qualithmark Editora, 1997.

BRASIL. Lei Orgânica da Educação Primária n. 8.529 de 02 de janeiro de 1946. Rio de Janeiro, 02 de janeiro de 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20/07/2020.

BRASIL. Plano Nacional de Educação, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em : 23.07.2020.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. **LEI Nº 13.005/2014** - Brasília, 25 de junho de 2014. Disponível em : <http://pne.mec.gov.br/18-planossobnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> Acesso em: 23.07.2020.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002. http://portal.mec.gov.br/index.php?Option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em 15.09.2020.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 2/2008. Diário Oficial da União, Brasília, 29 de abril de 2008, Seção 1, p. 25.

CALDART, Roseli Salet. Pedagogia do Movimento Sem Terra. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Monica Castagna (Org.). Por Uma Educação do Campo. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2011. P. 18-25.

CALDART, Roseli Salete Sobre a Educação do Campo. In: SANTOS, C. A. (Org.). Por uma Educação do Campo: Campo – Políticas Públicas – Educação. Brasília, DF: INCRA; MDA, 2008. P. 67-86.

FERNANDES, B. M. Os Campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, M. C. Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Brasília: MDA, 2006.

LEITE, Sérgio Celani. Escola rural: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

VANDERLINDE, t. Capa: o jeito luterano de atuar com os pequenos agricultores no sul do Brasil. R. rá e ga, Curitiba, n. 10, p. 49-60, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencar. O Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível. 22 ed. Campinas: Papirus, 2006.

EDUCAÇÃO DOMICILIAR NO BRASIL: UM ESTUDO COMPARATIVO

Silvana Lemes de Souza¹

Linda Catarina Gualda²

RESUMO: O presente artigo objetivou discorrer a respeito da Educação Domiciliar no Brasil, refletindo acerca de seu papel e os impactos no processo educacional nacional. O interesse recaiu na discussão de como essa modalidade se efetiva nos outros países, qual população a ela recorre, como é feita sua supervisão, entre outros fatores. Assim, tratamos a Educação Domiciliar à luz do contexto social, educacional e cultural brasileiro. Tomando como base recentes índices de desenvolvimento da Educação Básica, pretendeu-se estabelecer uma argumentação comparativa com países que praticam essa modalidade de ensino a fim de gerar reflexão acerca da temática. A abordagem comparativa partiu de levantamento bibliográfico, cuja fonte de pesquisa se deu por meio de artigos acadêmicos da área, pesquisa documental com a utilização de anuários, estatísticas, tabelas e consultas em bases de dados confiáveis (SciELO, Portal CAPES, *Scholar Google*, *Science.gov*) além de sites governamentais do setor educacional. Tendo como ponto de partida os índices de desenvolvimento do SAEB/2018 e os níveis de proficiências dos alunos dos 3º, 5º e 9º Anos do Ensino Fundamental e dos alunos do 3º Anos do Ensino Médio das Redes Públicas e Privadas de Ensino das escolas brasileiras, constatou-se que quanto aos níveis de proficiência em leitura, escrita e matemática tanto os alunos da rede pública como privada se encontram nos níveis *inadequados* e *abaixo do básico*. Nesse sentido, a situação da educação nacional, apresentada por meio dos índices das avaliações externas, demonstra que o sistema educacional brasileiro carece de novas diretrizes e práticas eficazes no sentido de proporcionarem um aprendizado realmente produtor que coloque nossos aprendizes nos níveis adequados às suas séries.

Palavras chave: *Homeschooling*. Processo de Ensino e Aprendizado. Legislação.

1. INTRODUÇÃO

Em outubro do ano de 2015, foi apresentado ao Plenário o Projeto de Lei (PL) N°3261/15 pelo deputado Eduardo Bolsonaro. O presente projeto visava autorizar a Educação Domiciliar na Educação Básica, a qual compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental

¹ Silvana Lemes de Souza, Professora Alfabetizadora na Rede Pública Estadual de Ensino. Mestrado (c/c) em Educação Psicologia Educacional pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Doutoranda em Psicologia Social pela Universidade John F. Kennedy-Buenos Aires/Argentina.

² Linda Catarina Gualda, Professora de Língua Inglesa na FATEC de Itapetininga, Mestre em Literatura Comparada, Doutora em Literatura e Cinema, Pós Doutora em Literatura e Cinema pela Universidade de Lisboa e Pós Doutora em Literatura e Cinema Brasileiro pela Universidade do Estado de Mato Grosso.

e o Ensino Médio aos menores de 18 anos. Para tanto alguns dispositivos da LDNEN 9394/96 necessitavam ser alterados.

O PL tramitou pelo Congresso de 8 de outubro até sua entrega à Comissão de Educação (CE) em 27 de outubro do mesmo ano. Durante exatos 3 anos e 3 meses em análise, a CE arquivou o projeto em janeiro de 2019, tendo como fundamentação legal o Art. 105 do Regimento Interno da Câmara dos Deputados que esclarece as condições para arquivamentos de projetos que não tenham sido votados durante o prazo da legislatura dos proponentes. No início da legislatura seguinte, em fevereiro de 2019, o projeto foi desarquivado em virtude da base legal proposta no Parágrafo Único do artigo 105, o que no caso ocorreu de acordo com a propositura legal.

A solicitação e a necessidade da aprovação do PL acerca da regulamentação e implementação da Educação Domiciliar não são assuntos recentes. Anterior ao PL 3261/15, outros PL, tais como 4657/94, 6001/01, 6484/02, 3518/03 e o apenso ao PL de nº 4122/08, apresentam a mesma solicitação, entretanto, todos foram rejeitados, não obtendo aprovação dos órgãos competentes. O atual PL tem como objetivo alterar o inciso III do artigo 5º da LDBEN, art. 6º, 21, incisos VI, VII do artigo 24, os artigos 55 e 129 da lei 8069/90, que estabelecem o Estatuto da Criança e do Adolescente, a partir da deliberação da viabilidade e necessidade dessa modalidade de educação que será promovida pelo representante legal do estudante.

Embora todos esses projetos tenham sofrido derrota no Plenário, o atual projeto, apresentado em 2015 e desarquivado em 2019, fundamenta a necessidade de se regularizar a Educação Domiciliar enfatizando seu sucesso em países como Estados Unidos, Inglaterra, Áustria, Bélgica, Canadá, Austrália, Dinamarca, Finlândia, França, Noruega, Portugal, África do Sul, Rússia, Itália, Israel, Nova Zelândia, dentre outros.

A *Homeschooling*, como essa modalidade é conhecida, embora seja legitimada prática educativa em muitos países é proibitiva na Alemanha e Suécia, onde é considerada crime. A maioria dos países onde o ensino doméstico é permitido exige uma avaliação complexa e anual dos alunos que recebem esse tipo de educação (BALASTEIRO, 2006, p. 31).

Isto posto, o presente artigo tem como objetivo discorrer a respeito da Educação Domiciliar no Brasil, discutindo seu papel e os impactos no processo educacional nacional.

2. MATERIAL E MÉTODO

Quanto à abordagem, o método utilizado é o dialético proposto por Hegel, o qual pressupõe que os fatos não devem ser analisados e

revelados de forma descontextualizada da cultura em que o objeto de estudo está inserido. Nesse sentido, o estudo objetiva discutir a ocorrência e impactos do Ensino Domiciliar tanto no Brasil quanto em países estrangeiros. Nosso interesse recai na discussão de como essa modalidade se efetiva nos outros países, qual população a ela recorre, como é feita sua supervisão, entre outros fatores. Nessa linha, trataremos a Educação Domiciliar à luz do contexto social, educacional e cultural brasileiro. Tomando como base recentes índices de desenvolvimento da Educação Básica, pretende-se estabelecer uma argumentação comparativa a fim de gerar reflexão a respeito da temática.

No que diz respeito aos procedimentos, empregou-se o método comparativo, tendo em vista que ao propor regulamentar uma modalidade de ensino pouco praticada no Brasil, porém exercida em outros países, há que se levar em conta as diferentes culturas envolvidas, bem como a forma de tratamento dada à questão. Acerca do procedimento comparativo, o pesquisador Antonio Carlos Gil pontua que “sua ampla utilização nas ciências sociais se deve ao fato de possibilitar o estudo comparativo de grandes grupamentos sociais, separados pelo espaço e pelo tempo” (GIL, 2009, p. 16-17).

Dessa forma, a importância dessa metodologia está na viabilidade de olhar e compreender determinada temática pela ótica do outro, além de vislumbrar possíveis desdobramentos e novas perspectivas para um tema comum a ambas as partes. Tendo em mente que fatores como contextualização social, geográfica, econômica e histórica devem ser levados em conta e considerados como determinantes, o estudo comparativo em questão pretende mostrar os vieses da Educação Domiciliar no Brasil enfatizando que sua regulamentação e prática dependem de políticas públicas que priorizem a Educação e seus partícipes.

A abordagem comparativa partiu de levantamento bibliográfico, cuja fonte de pesquisa se deu por meio de artigos acadêmicos da área de ensino-aprendizagem, prática de ensino, educação domiciliar no Brasil e no mundo, pesquisa documental com a utilização de anuários, estatísticas, tabelas e consultas em bases de dados confiáveis, (SciELO, Portal CAPES, *Scholar Google*, *Science.gov*) além de sites governamentais do setor educacional.

Os buscadores adotados na pesquisa foram: Educação Domiciliar, *Homeschooling*, Processos de Ensino-Aprendizagem, Prática de Ensino e Metodologias de Aprendizado, objetivando tratar analiticamente da temática, porém sem esgotá-la.

3. A EDUCAÇÃO NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

A Educação aparece na Constituição brasileira desde 1824, onde em seu artigo 179 e alínea 32, surge como direito civil inviolável, devendo ser a Educação Primária gratuita a todos os cidadãos. Mais adiante, na alínea 33, estipula-se o ensino dos elementos das Ciências, Belas-artes e Letras, no caso, em colégios e universidades (BRASIL, 1824).

Na Constituição de 1891, o artigo 72 discorre sobre a liberdade, a segurança e a propriedade, constando no § 2º que todos somos iguais perante a lei e acrescentando no § 6º que *será leigo o ensino ministrado em estabelecimento público* (BRASIL, 1891 – grifo nosso).

Em 1934, na Constituição Federal em seu artigo 149, a Educação aparece como um direito de todos, porém devendo ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos. Aqui, a educação recebe um pouco mais de atenção, sendo especificados em seus artigos as competências e deveres da União para com a Educação (BRASIL, 1934).

Já na Constituição de 1937, a Educação aparece de uma forma mais genérica, porém com incumbências específicas da União, como por exemplo o monopólio para legislar sobre o tema. A Constituição em seu artigo 125 deixa claro que a Educação dos filhos é o dever primeiro dos pais, colocando o Estado como uma espécie de supervisor que irá colaborar de maneira principal ou subsidiada para facilitar sua execução (BRASIL, 1937).

Com a Constituição 1946, no artigo 5º, o legislar sobre a Educação continua como competência da União e no artigo 166, a Educação consta como direito de todos, porém promovida no lar e em segundo plano na escola. A Constituição prossegue até o artigo 174 discorrendo sobre os princípios da educação inclusive a porcentagem de recursos que deverão ser repassados da União para os Estados (BRASIL, 1946).

Com a Constituição de 1967, em seu artigo 8º, as competências da União são destacadas com relação ao ensino e ao Plano Nacional de Educação. Entretanto, no artigo 168, a Educação surge como direito de todos ofertada no lar e na escola. Os próximos artigos com seus incisos e parágrafos definem os direitos dos cidadãos a não distinção, a igualdade e a responsabilidade da União, do Estado e do Município com relação à educação (BRASIL, 1967).

Atualmente, a Constituição Federal/1988 trata da educação de forma mais abrangente colocando-a como direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. Nesse sentido, o Estado assume a responsabilidade com a promoção da educação (BRASIL, 1988).

Em 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), estabelecendo a Educação em todo o território brasileiro. Dessa forma, a Educação recebeu com a nova lei em seus 92 artigos todas as diretrizes e normas a serem seguidas tendo como finalidade a formação do indivíduo em sua

totalidade. No entanto, contrário ao artigo 205 da Constituição, a Educação a que se refere o artigo 2º da LDBEN aparece como dever da família e do Estado. Isso quer dizer que cabe à família e ao Estado o dever e o papel de educar, incumbindo à escola as responsabilidades com a formação conteudística do indivíduo (LDBEN/1996).

A Educação Básica, a qual compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, é de oferta gratuita e com frequência obrigatória, devendo os responsáveis matricularem seus filhos nas escolas, caso contrário respondem por abandono intelectual (LDBEN/1996).

3.1 As avaliações externas no Brasil

O Brasil conta com três tipos de avaliação externa que têm como propósito mensurar qualitativamente a Educação Básica, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, a saber: Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) destinada a avaliar os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, a Prova Brasil aplicada aos alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) destinado a avaliar os alunos do Ensino Médio (INEP, 2019). Atualmente, o sistema está passando por modificações em virtude da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para medir e apresentar em quais níveis os alunos das séries iniciais da Educação Básica se encontram foram criadas escalas de proficiência, bem como uma outra escala para as séries finais da Educação Básica e Ensino Médio. Para as séries finais e Ensino Médio foram consideradas pontuações que variam de um nível para o outro: de 225 a 300 os alunos são considerados em nível inadequado de proficiência, de 300 a 375 em nível básico e de 375 a 400 em nível adequado (INEP, 2019).

Para as séries iniciais do Ensino Básico, consideradas em processo de aquisição e construção dos princípios e mecanismos da linguagem escrita e da leitura, foi criada uma outra escala diferentemente da escala do 5º ano, 9º ano e final do Ensino Médio em virtude das especificações e detalhes do processo. Assim, o quadro 1 a seguir apresenta dados sobre o desenvolvimento da Educação no Brasil com relação aos alunos dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio no Brasil nas redes públicas e privadas em 2018 (SARESP, 2018).

Quadro 1 – Índices de Aprendizagem – SAEB/2018

5º ANO		9º ANO		3º ANO DO ENSINO MÉDIO	
REDE PÚBLICA		REDE PÚBLICA		REDE PÚBLICA	
Português	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
209,13	218,56	251,58	249,93	259,45	259,39
REDE PRIVADA		REDE PRIVADA		REDE PRIVADA	
Português	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
241,62	251,82	293,81	302,47	314,75	329,48

Fonte: Elaboração própria

De acordo com o quadro, observa-se que a diferença entre as escolas da rede pública e as escolas da rede privada é expressiva. Percebe-se que na rede pública os alunos dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e os alunos do 3º ano do Ensino Médio obtiveram pontuações tanto em Português e Matemática que variam de 209,13 a 259,45. Constata-se que os alunos do 5º ano estão abaixo do inadequado, tendo em vista que a escala métrica define como inadequado de 225 a 300. Já os alunos do 9º ano e do 3º ano do Ensino Médio da Rede Privada estão no nível inadequado.

Embora com índices melhores do que os da Rede Pública, os alunos dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental das escolas particulares também apresentam níveis de proficiência em Português e Matemática abaixo do inadequado. Em relação à proficiência em Matemática, os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio estão no nível adequado. Ressalta-se ainda que, de acordo com o quadro, a pontuação varia no Ensino Médio de 302,47 a 329,48 não chegando aos 375, resultado esperado nessa série. Em ambas as redes, não foi demonstrado alunos no nível adequado ou acima da média estabelecida como adequada.

A escala utilizada para indicar o nível de proficiência em Leitura dos alunos do 3º ano segue de forma diferenciada e com mais elementos a serem levados em conta. Além da pontuação que caracteriza adequado ou acima da média e variando de 425 a 625, a mesma indicará 4 níveis de proficiência com relação à capacidade de determinadas habilidades, são eles:

1. Ler palavras estruturadas por sílabas canônicas e não canônicas. As sílabas canônicas são compostas de consoante e vogal (CV); nas não canônicas as palavras podem estar formadas apenas com consoantes ou somente vogais;
2. Localizar informações em pequenos textos como versos, quadras, parlendas, piadas, quadrinhos. Nos textos maiores ser capaz de localizar as informações na primeira linha; identificar a finalidade de textos como convite, campanha publicitária, bilhete e

- fragmentos de assuntos quando se encontram no título do texto;
- Localizar informações em textos maiores, como poesias, textos de literatura infantil, músicas, lendas, textos de curiosidade científica, cordel, quadrinhos, tirinhas, fábulas. Além de ser capaz de inferir relações de causa e consequência;
 - Além das habilidades nos 3 níveis anteriores ser capaz de identificar os referentes: pronome, pronome possessivo, demonstrativo, indefinido, pessoal em diversos tipos de textos; identificar a relação causa/consequência e tempos verbais. (Escala de Proficiência em leitura (SARESP/2018)).

Na avaliação feita no ano de 2016, os resultados são preocupantes pois, em tese, espera-se que o aluno do 3º ano já tenha consolidado as aprendizagens descritas nos níveis 1, 2 e 3. Porém não é a realidade dos alunos das escolas brasileiras.

No quadro a seguir temos os resultados por regiões do Brasil.

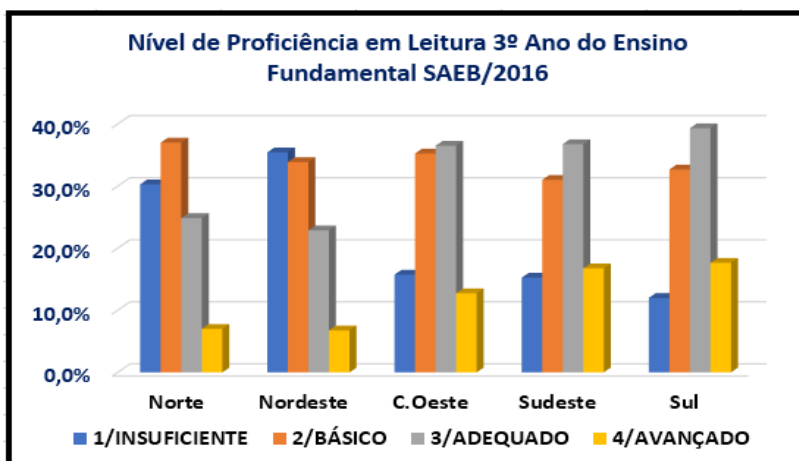
Quadro 2 – Níveis de proficiência em leitura e escrita dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental/2016

LEITURA-ESCRITA, 3º ano EF-SAEB/2016					PERIGO	SEGURO
Região	NÍVEIS					
	1	2	3	4		
Norte	30,3%	37,0%	24,9%	7,0%	67,3%	31,9%
Nordeste	35,4%	33,9%	22,9%	6,8%	69,3%	29,7%
C.Oeste	15,8%	35,3%	36,5%	12,8%	51,0%	49,3%
Sudeste	15,3%	31,0%	36,8%	16,8%	46,3%	53,5%
Sul	12,0%	32,7%	39,3%	17,7%	44,7%	57,0%

Fonte: Elaboração própria

Os resultados dessa porcentagem por região foram obtidos por meio da média aritmética das porcentagens de cada Estado da Federação disponibilizados pelo INEP. A seguir pode-se observar a baixa porcentagem do nível de proficiência em Leitura dos alunos do 3º ano do Ensino Médio.

Gráfico 1- Porcentagem por Nível de Habilidades



Fonte: Elaboração própria com base nos dados do SAEB/INEP

Em relação ao nível de habilidade em Matemática, a escala para classificar a proficiência também está disposta em 4 níveis, sendo eles:

1. Reconhecer, identificar, nomear, escrever os números até 20; identificar e diferenciar figuras geométricas planas; comparar espessuras, tamanhos; identificar e comparar maior e menor, identificar as frequências maiores e menores em gráficos;
2. Identificar e diferenciar figuras geométricas planas e tridimensionais; identificar por extenso número com 3 ordens identificando a sua representação gráfica; identificar e relacionar informações em gráficos e tabelas com 4 colunas e 3 linhas ou o inverso; decompor números; comparar comprimentos; completar sequências numéricas de 2 em 2, 4 em 4, em 5, 10 em 10; reconhecer e identificar o sistema monetário brasileiro; calcular operações e resolver problemas de adição e subtração, multiplicação e divisão com dois algarismos sem reagrupamento.
3. Compreender e efetuar cálculos envolvendo o sistema monetário; ler e compreender tabelas, gráficos e quadros com 4 colunas e 4 ou mais linhas; calcular sequências numéricas crescentes; resolver cálculos de adição e subtração com números naturais de dois algarismos com e sem reagrupamento;
4. Ler horas, minutos em relógio analógico; agrupar e reagrupar números; compor e decompor números; resolver problemas envolvendo adição e subtração, resolver operações e problemas de multiplicação e divisão envolvendo números naturais de dois algarismos; compreender o significado de metade, terça e quarta parte (SARESP/2018).

Observa-se nos quadros a seguir que os índices em Matemática também não são animadores, tendo em vista que os alunos avaliados

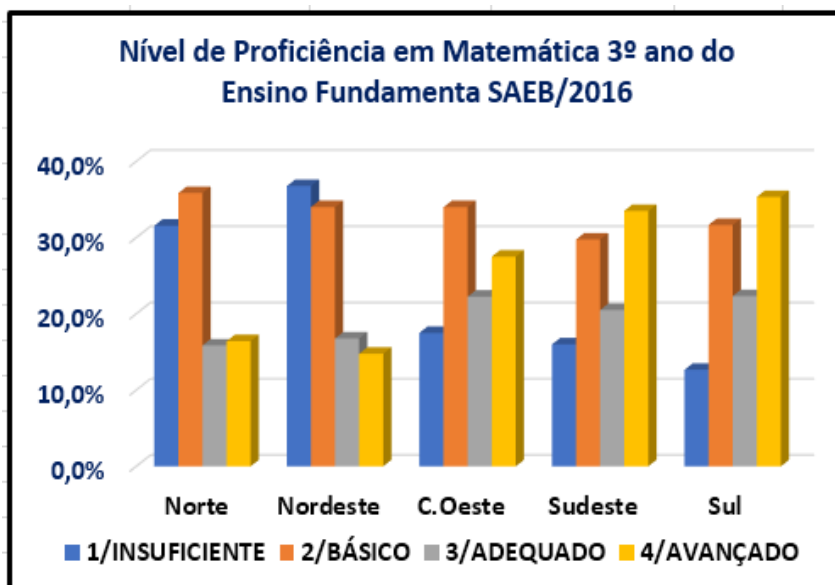
estão no 3º ano do Ensino Fundamental e passaram por dois anos e meio de escolarização. No Quadro 3 temos a porcentagem de proficiência em cada região brasileira. Já no Gráfico 2 são apresentados os níveis por habilidades.

Quadro 3- Porcentagem do Nível de Proficiência em Matemática.

MATEMÁTICA, 3º ano EF - SAEB/2016					PERIGO	SEGURO
Região	NÍVEIS					
	1	2	3	4		
Norte	31,6%	35,9%	15,9%	16,4%	67,4%	32,3%
Nordeste	36,8%	34,0%	16,8%	14,8%	70,8%	31,5%
C.Oeste	17,5%	34,0%	22,3%	27,5%	51,5%	49,8%
Sudeste	16,0%	29,8%	20,5%	33,5%	45,8%	54,0%
Sul	12,7%	31,7%	22,3%	35,3%	44,3%	57,7%

Fonte: Elaboração própria

Gráfico 2- Índice dos Níveis por habilidades



Fonte: Elaboração própria

Ao observar o Gráfico acima, cabe ressaltar que nas regiões Norte e Nordeste os dados são alarmantes, haja vista que o nível insuficiente apresenta alta incidência chegando a superar todos os outros níveis na região Nordeste. Também é preocupante o baixo índice em todas as regiões do Brasil do nível adequado, demonstrando claramente a defasagem de aprendizado em Matemática.

3.2 Panorama do ensino domiciliar no Brasil

A Educação Domiciliar ganhou destaque como um dos assuntos polêmicos nos meios de comunicação, nas mídias sociais, nos centros acadêmicos, no ambiente político e entre os mais variados grupos. Se por um lado há os que defendem essa modalidade, por outro, educadores e profissionais da área da Educação apresentam inúmeros argumentos contra a prática dessa modalidade de ensino.

Recentemente, a ministra Damares Alves se posicionou em relação à Educação domiciliar no Brasil. Segundo ela, "não é só na escola que a criança se socializa. Este pai pode, por exemplo, matricular esta criança em um curso de inglês. Ele vai ter amigos do curso de inglês. Esta criança vai fazer esporte, esta criança vai a um clube, esta criança vai à igreja, esta criança tem vizinhos" (SADI, 2019). Em entrevista à Andrea Sadi (2019), a ministra afirma ter posicionamento favorável à Educação Domiciliar, tendo em vista que os pais terão como gerenciar a educação dos filhos de forma mais eficaz com relação aos conteúdos escolares. Segundo Damares Alves, mesmo sem ter posse de informações precisas sobre o número de pessoas no Brasil que adotam tal modalidade, a proposta desse tipo de ensino se justifica pelo êxito em outros países como os Estados Unidos, Canadá, Austrália, Dinamarca, Finlândia, entre outros.

Em 11 de abril de 2019, o presidente Jair Bolsonaro assinou o projeto de lei que regulamenta a educação domiciliar no Brasil. A proposta, que estava entre as prioridades dos primeiros 100 dias de governo, visa criar regras para quem prefere educar os filhos em casa. Agora, o projeto precisa tramitar no Congresso Nacional antes de se transformar em lei. O projeto altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (PORTAL MEC, 2019). A medida pretende trazer os requisitos mínimos que os pais ou responsáveis legais deverão cumprir para exercer esta opção, como explica Pedro Hollanda, secretário adjunto da Secretaria Nacional da Família, do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos.

O fenômeno *homeschooling*, ou seja, o da educação domiciliar, é realidade no Brasil. Há famílias que optam por educar seus filhos em casa; no entanto, não há lei que estabeleça quais são as diretrizes básicas para que esse direito seja exercido. A principal motivação do projeto de lei é estabelecer um marco legal para a educação domiciliar, regular o exercício desse direito, visando assegurar a educação da criança e do adolescente. É mais uma possibilidade de ensino,

tendo como premissa a pluralidade pedagógica (PORTAL MEC, 2019).

Uma semana depois da assinatura do Projeto de Lei, em nota técnica divulgada em 18 de abril de 2019, o CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária se posicionou de forma contrária ao PL 2401/2019, pedindo aos parlamentares que não aprovassem o projeto. O documento aponta uma série de razões para não recomendar a aprovação. Entre elas, as de que o fato de que o PL não determina como será fiscalizado o cumprimento dos dias letivos, ignora que a educação seja uma política pública complexa e é omissa quanto aos custos e atribuições da implantação do *homeschooling*. A nota técnica aponta ainda que falta ao Projeto de Lei 2401/2019 até mesmo um diagnóstico preciso sobre a real demanda por educação domiciliar. O governo sustentou que mais de 30 mil famílias adotariam a prática no Brasil. Já o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos estima, com base em dados oferecidos por associações que defendem a prática da educação domiciliar, que há cerca de 7.500 famílias (CENPEC, 2019).

A proposta do *homeschooling* estabelece que os pais que optarem pelo modelo serão obrigados a fazer uma espécie de matrícula em uma plataforma virtual do Ministério da Educação, que deverá ser renovada anualmente. Os estudantes serão submetidos a avaliações todos os anos, para obter uma certificação de aprendizagem (ALVES, 2020). Atualmente, quem não matricula seus filhos de 4 a 17 anos na escola pode ser processado e até preso por abandono intelectual.

De acordo com o ponto de vista do STF, nas palavras da Ministra Rosa Weber, a LDB determina o ensino presencial de frequência obrigatória esclarecendo sobre o mínimo dessa frequência do aluno, caso seja inferior ao estipulado em lei, o fato deve ser comunicado imediatamente à Justiça. Corroboram com o mesmo pensamento os Ministros Luiz Fux e Ricardo Lewandowski acrescentando a inconstitucionalidade do ensino domiciliar, tendo em vista o dever do Estado com a educação, assegurando ao aluno acesso e permanência na escola. Ambos esclarecem que a escola permite ao aluno a experimentação, a convivência e o aprendizado necessários para a vida social, a convivência com o pluralismo, a tolerância, bem como a proteção da criança que sofre violência ou negligência no lar (WEBER, FUX, LEWANDOWISK, 2018).

As opiniões dos educadores somam-se à do STF, bem como corroboradas por Mariza Abreu (2018), que afirma que esse modelo educacional não se enquadra no modelo cultural e social brasileiro em virtude da sociedade desigual a qual fazemos parte. Acrescenta a educadora

que, ao permitirmos o ensino domiciliar, o impacto fatalmente será o aumento da desigualdade e segregação social já existentes.

No Folha de Londrina, jornal do Paraná, em entrevista exclusiva, o pedagogo Edson D`Addio trata da temática:

(...) eu tenho sérias restrições, sim. Sem uma família preparada para isso, sem um pai ou alguém que more na mesma casa com um olhar educacional, isso é bem complicado. Você corre um sério risco de simplesmente a criança ficar em casa e você ir trabalhando coisas sem ter uma meta, uma clareza do que você quer, de como vai trabalhar essas habilidades da criança ou mesmo os conteúdos. Você precisa ter uma família ou uma pessoa que se propõe a isso muito dedicada (D`ADDIO, 2018).

Para o pedagogo, a falta da convivência com a diversidade é uma das principais desvantagens do ensino domiciliar, pois é na escola que a criança tem acesso à pluralidade social e cultural, bem como desde pequeno entender e compreender o real significado e o valor da inclusão.

De acordo com o pesquisador André de Holanda Padilha Vieira, o registro de famílias que optam pelo Ensino Domiciliar no Brasil é bastante impreciso. Vieira aponta a dificuldade na obtenção de dados em relação a essas informações, tendo em vista que muitas delas ainda praticam essa modalidade educacional na clandestinidade em virtude da ausência de legislação sobre a prática.

Em sua monografia sobre a *homeschooling* no Brasil, Vieira elaborou um questionário que permitiu constatar alguns dados acerca das famílias que optaram por esse tipo de ensino. Verificou-se que 70% dessas famílias pertenciam a religiões cristãs, tendo a figura materna à frente da educação dos filhos e os pais como provedores. Constatou-se ainda que as mesmas adotaram essa prática em virtude da influência dos líderes religiosos evangélicos que vieram dos Estados Unidos em visita às igrejas brasileiras ou como imigrantes. Dessa forma, a difusão dessa modalidade de ensino se propagou entre as famílias pertencentes a essas religiões e igrejas (VIEIRA, 2019, p. 54).

Clarissa de Franco, Pós-doutora em estudos de gênero, também trata da problemática da educação alicerçada em bases religiosas ao afirmar que a educação domiciliar “trata-se de um movimento de buscar refúgio no mundo privativo, em uma tentativa de garantir a prática e disseminação de valores de determinados grupos, fechando-se, assim, à pluralidade do debate público e democrático”. Para a pesquisadora, essa modalidade de estudo alija o Estado do

compromisso com a educação, além de trazer à tona a perspectiva da teocratização no âmbito escolar (FRANCO, 2020).

Segundo estudos desenvolvidos pela *Global Home Education Conference* (GHEC, 2016), em 2015 verificou-se que aproximadamente 4.200 famílias brasileiras optaram por essa modalidade de ensino, no entanto, esse número não era preciso em função da não regulamentação do Ensino Domiciliar. Em 5 anos o número de adeptos à educação domiciliar quase dobrou e, atualmente, há cerca de 7.500 famílias que praticam o *homeschooling*, alcançando 15.000 estudantes de 4 a 17 anos, segundo estimativa da [Aned](#) (Associação Nacional de Educação Domiciliar) (ALVES, 2020). Estados e municípios vem apresentando projetos de regulamentação do ensino em casa. Em Vitória, no Espírito Santo, a Câmara aprovou em 2019 um projeto de lei que autoriza o *homeschooling*. Foi a primeira vez que a prática foi aprovada em um município brasileiro. Outras cidades como Cascavel (PR) e São Paulo também têm projetos semelhantes em trâmite. Estados como Pernambuco, Minas Gerais, São Paulo, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Paraná e Rio de Janeiro também encaminharam projetos de lei para a regulamentação da prática do ensino domiciliar (DUNDER, 2019).

3.3 Educação domiciliar nos Estados Unidos da América

De acordo com Kunzman e Gaither (2013, p.31), os Estados Unidos são os que mais investem em pesquisas a respeito da Educação Domiciliar em virtude de concentrarem um número expressivo de *homeschoolers* no mundo. De acordo com os autores, a Suprema Corte não chegou a julgar nenhum caso de *homeschooler* em virtude dos pais que se utilizam dessa modalidade de ensino recorrerem à 1ª e a 14ª emenda da Constituição Federal Americana, como exposto:

1ª o Congresso não fará lei relativa ao estabelecimento de religião ou proibindo o livre exercício desta; ou restringindo a liberdade de palavra ou de imprensa; o direito do povo de reunir-se pacificamente e de dirigir petições ao governo para a reparação de seus agravos (CORWIN, 1986, p.229).

14ª Todas as pessoas nascidas ou naturalizadas nos Estados Unidos e sujeitas à sua jurisdição são cidadãos dos Estados Unidos e dos Estados em que residem. Nenhum Estado fará ou executará qualquer lei restringindo os privilégios ou imunidades dos cidadãos dos Estados Unidos; nem privará qualquer pessoa da vida, liberdade ou propriedade sem processo legal regular; nem negará a qualquer pessoa dentro de sua jurisdição a igual proteção das leis (CORWIN, 1986, p.299-300).

A primeira emenda se baseia na cláusula do livre exercício e a 14ª no devido processo legal, ambas emendas são consideradas como um direito tanto fundamental como valioso no sistema político Republicano e Democrático dos Estados Unidos.

De acordo com o *National Center for Education Statistics* (Centro Nacional para Estatísticas em Educação) do governo americano, mais de 1,5 milhão de crianças e adolescentes recebem educação exclusivamente em casa, e esse número aumenta em média 7% ao ano (GODOY, 2019). Uma avaliação realizada pelo *National Home Education Research Institute* (Instituto Nacional de Pesquisa sobre Educação Domiciliar) com mais de 10 mil estudantes dos 50 estados norte-americanos demonstrou que os chamados *homeschoolers* obtiveram pontuação mais alta que os estudantes das escolas públicas e privadas americanas nas matérias pesquisadas (leitura, língua inglesa, matemática, ciência e estudos sociais). Enquanto os representantes das escolas públicas e privadas pontuaram uma média de 50 pontos, os estudantes domiciliares atingiram em média 86 pontos. Nos Estados Unidos, a educação domiciliar é normalmente feita em grupos muito pequenos ou mesmo no formato de aula particular, quando o professor, seja ele um profissional ou membro da família, está observando atentamente o aprendizado do aluno (GODOY, 2019).

Quanto à legislação, até o final dos anos 80, ensinar em casa era um crime nos Estados Unidos, porém em 1993 todos os estados regularizaram a escola doméstica, porém até hoje as leis são diversas em cada um deles.

No estado de Nova York por exemplo, os passos necessários para uma família que quer educar seus filhos em casa envolve notificar a secretaria da educação antes do início do ano letivo, preencher um documento sobre qual será o plano de educação (currículo), manter o registro de datas e horas das aulas por pelo menos 180 dias por ano, enviar um relatório a cada trimestre explicando os temas tratados e o desempenho do aluno e, por fim, enviar um relatório final anual, juntamente com o relatório do quarto trimestre, com uma avaliação escrita sobre o aluno. Alguns estados ainda aplicam testes independentes a cada ano para testar os estudantes, mas a avaliação geral é efetivamente feita com as provas nacionais chamadas SAT e ACT, pré-universitárias (GODOY, 2019).

Enquanto a modalidade vem apresentando mais adeptos, profissionais das áreas de Educação e Saúde enfatizam que nada substitui o papel de socialização que a escola proporciona em relação ao desenvolvimento social, psicológico e emocional dos educandos. Estudiosos ressaltam que a educação domiciliar pode ainda direcionar o ensino a crenças religiosas, além de muitas vezes não apresentar variedade temática na proposta de aprendizado, abarcando apenas determinados tópicos elegidos por pessoas sem

conhecimento educacional. Além disso, valores e visões diferentes, posicionamentos e debates também não são contemplados no Ensino Domiciliar, restringindo o pensamento crítico do educando, já que o contato com outros pontos de vista é restrito. Desenvolver habilidades como aprender a trabalhar em equipe, se posicionar frente às adversidades, compreender e aceitar diversidades de todas as ordens com solidariedade, empatia e responsabilidade são competências desenvolvidas em ambiente de socialização.

3.4 Educação domiciliar na Europa

Diferentemente do que ocorre nos Estados Unidos e no Brasil, a Europa possui uma legislação mais específica com relação ao ensino domiciliar, entretanto, varia de um país para o outro. Na comunidade Belga de Língua Inglesa e de Língua Francesa, o direito e dever de educar é especificamente dos pais. Nesse caso, os responsáveis comunicam ao Poder Público sobre a opção, a fiscalização e o controle são realizados pelo poder Estatal e os alunos são avaliados periodicamente. Já na Dinamarca, Irlanda, Noruega, Itália e Portugal, o ensino domiciliar está expresso e previsto na Constituição Federal de cada país. Entretanto, este varia com relação aos responsáveis pela fiscalização e controle, avaliações e sanções aos pais que não cumprirem com as determinações e se o aluno durante as avaliações periódicas não atingirem resultados satisfatórios e equivalentes aos das Redes Oficiais de ensino, as sanções podem ocorrer desde multas a perda do direito de educar em domicílio (BLOK; KARSTEN, 2011, p. 140).

Na Inglaterra, França e Finlândia, o ensino é obrigatório, porém a frequência escolar não. No entanto, os pais têm o dever de promover meios para que a educação ocorra, as autoridades locais devem estar cientes da opção pela modalidade domiciliar, existe rígida fiscalização e controle com avaliações periódicas e o não cumprimento das regras incorre na obrigatoriedade de matrícula em escola pública (BLOK; KARSTEN, 2011, p. 148).

Na Alemanha, o sistema é muito mais rígido, a educação é regulamentada em âmbito Federal, porém cada estado detém a escolaridade obrigatória, bem como as regras para cada modalidade de ensino. A educação domiciliar no país só é permitida em dois casos específicos: se comprovada a profissão dos pais e a necessidade de locomoção de um Estado para o outro ou viagens a países diferentes ou em caso de imigrações, quando o imigrante permanece apenas por certo período, devendo mudar de Estado ou país. As sanções também são mais rigorosas, sendo que o não cumprimento com o dever de educar acarretará em multas substanciais, prisão

e perda do poder familiar (ANDRADE, 2017, p. 174-75).

Já na Holanda, a educação domiciliar não é aceitável, tendo como modelo único a educação escolar. No entanto, por questões religiosas e se for comprovada que não há escolas de determinada designação religiosa, o responsável pode solicitar pelo ensino domiciliar (ANDRADE, 2017, p. 175).

Na Suécia, a educação domiciliar somente é aceita em situações extremamente necessárias e atípicas, devendo o responsável requisitar permissão com renovação anual. Além disso, o currículo é discutido com autoridades do Estado e antes de prosseguir os estudos, o aluno deverá ser avaliado. A fiscalização é de competência das autoridades municipais e o não cumprimento das normas acarreta no indeferimento do pedido de renovação (ANDRADE, 2017, p. 176).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta do estudo foi discutir sobre a Educação Domiciliar no Brasil, seu papel e seus impactos no processo educacional no país à luz do método dialético que por sua vez pressupõe que todo e qualquer fato deve ser analisado de forma a se considerar a cultura em que o objeto de estudo está inserido. Dessa forma, optou-se por traçar um levantamento acerca da Educação Domiciliar na legislação brasileira, bem como verificar como a legislação norte-americana e europeia tratam essa modalidade de ensino, levando-se em conta a contextualização, social, cultural e educacional dos países aqui mencionados.

De acordo com as informações apresentadas, observa-se que a realidade educacional brasileira ainda apresenta falhas no processo, haja vista que os estudantes não apresentam rendimento minimamente satisfatório. Ao verificar os dados a respeito aos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, séries que compõem a base para as séries subsequentes, pode-se perceber que quanto aos níveis de proficiência em leitura e escrita tanto os alunos da rede pública como privada se encontram nos níveis *inadequados* e *abaixo do básico*. Observa-se ainda diferenças de níveis entre as regiões brasileira sendo Norte e Nordeste as mais prejudicadas, pois concentram maior número de alunos nos níveis 1 e 2 em leitura e escrita. Isso significa que esses aprendizes estão em estágios iniciais do processo de leitura e escrita, não sendo capazes de ler, produzir e interpretar pequenos textos. Convém ressaltar que os alunos avaliados estão no 3º ano do Ensino Fundamental e já passaram por mais de 2 anos de escolarização.

Com relação à matemática, percebe-se que a situação é a mesma vista nas áreas de leitura e escrita, ou seja, esses alunos reconhecem e identificam números até 20 e conseguem realizar operações matemática simples com números compostos por 2 algarismos. Todavia, se tratando de alunos do 3º ano das séries iniciais, estes não deveriam estar nos níveis 1 e 2 e sim nos níveis 3 e 4. Verifica-se ainda que no 3º ano do Ensino Médio, a porcentagem de alunos que se encontram nos níveis *abaixo do inadequado* e *inadequado* é simplesmente alarmante, pois não temos alunos classificados no nível *adequado*.

A situação da educação nacional, apresentada por meio dos índices das avaliações externas, incluindo o PISA que trata da educação em contexto global, demonstra que o sistema educacional brasileiro carece de novas diretrizes e práticas eficazes no sentido de proporcionarem um aprendizado realmente produtor que coloque nossos aprendizes nos níveis adequados às suas séries. Pensando nisso, faz-se necessário que a escola se reestruture e se organize no sentido de atender às novas demandas da contemporaneidade. Sendo espaço de aprendizado social é preciso que fomente a educação inclusiva, solidária e democrática e não que seja substituída por outros espaços de aprendizados que não alcancem esse viés de socialização. Dessa forma, segundo especialistas de várias áreas, o Brasil não está preparado para a educação exclusivamente em casa, haja vista que nessa modalidade não há mecanismos de controle suficientes para mensurar a efetividade da aprendizagem, além de outras limitações já apontadas ao longo desse estudo.

Mediante tal cenário, urge a necessidade de discutir amplamente a implementação da Educação Domiciliar no Brasil, a fim de que se avalie as propostas do governo, o posicionamento das instituições de ensino e de pensadores da área para que se estabeleçam parâmetros de ações efetivas que possam melhorar os índices de aprendizagem posicionando nossos alunos em patamares de real competitividade em âmbito mundial.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. *Sobre a Educação Domiciliar*. Outubro, 22, 2018. Disponível em <[https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/Sobre-Educacao Domiciliar](https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/Sobre-Educacao_Domiciliar)> Acesso em Maio/2019.

ALVEZ, L. Projeto de homeschooling é o mais acompanhado no site da Câmara sobre educação. In: *Poder 360*. Janeiro, 2020. Disponível em <https://www.poder360.com.br/congresso/projeto-de-educacao-domiciliar-esta-entre-os-mais-acompanhados-no-site-da-camara/> Acesso fevereiro/2020.

ANDRADE, E. P. Educação Domiciliar: encontrando o Direito *Homeschooling: Finding the Right*. *Revista Proposições*. São Paulo, 2017, V. 28, N. 2 (83), p.172-179.

BALASTEIRO, S. Aprender em casa. In: *SOL Jornal*. Nº 1. Set. 2006. P. 31-37.

BLOK, H., & KARSTEN, S. Inspection of home education in European countries. In: *European Journal of Education*, 2011, 46(1), Part II, 138-52.

BRASIL. Constituição (1824) *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília,DF: Senado Federal. Disponível em <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137569/Constituicoes_Brasileiras_v1_1824.pdf> Acesso em Maio/2019.

BRASIL. Constituição (1891) *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília,DF: Senado Federal. Disponível em <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137569/Constituicoes_Brasileiras_v1_1891.pdf> Acesso em Maio/2019.

BRASIL. Constituição (1934) *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília,DF: Senado Federal. Disponível em <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137569/Constituicoes_Brasileiras_v1_1934.pdf> Acesso em Maio/2019.

BRASIL. Constituição (1937) *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília,DF: Senado Federal. Disponível em <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137569/Constituicoes_Brasileiras_v1_1937.pdf> Acesso em Maio/2019.

BRASIL. Constituição (1946) *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília,DF: Senado Federal. Disponível em <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137569/Constituicoes_Brasileiras_v1_1946.pdf> Acesso em Maio/2019.

BRASIL. Constituição (1967) *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília,DF: Senado Federal. Disponível em <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137569/Constituicoes_Brasileiras_v1_1967.pdf> Acesso em Maio/2019.

BRASIL. Constituição (1988) *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília,DF: Senado Federal. Disponível em <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137569/Constituicoes_Brasileiras_v1_1988.pdf> Acesso em Maio/2019.

CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. CENPEC lança nota técnica contra a educação domiciliar. In: *Educação: Políticas Públicas*. Abril, 18, 2019. Disponível em <https://www.cenpec.org.br/noticias/cenpec-lanca-nota-tecnica-contr-educacao-domiciliar> Acesso em Fevereiro/2020.

CORWIN, E. S. *A Constituição norte-americana e seu significado atual*. Prefácio, tradução e notas de Lêda Boechat Rodrigues. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

D´ADDIO, E. Brasil não está preparado para a educação domiciliar. In: *Folha de Londrina. Folha Opinião*, 28 de Setembro de 2018. Disponível em <https://www.folhadelondrina.com.br/opiniao/brasil-nao-esta-preparado-para-educacao-domiciliar-avalia-pedagogo-1016638.html> Acesso em Fevereiro/ 2020.

DUNDER, K. Educação Domiciliar: regulamentação fica para 2020. In: *Notícias R7*. Dezembro de 2019. Disponível em <https://noticias.r7.com/educacao/educacao-domiciliar-regulamentacao-fica-para-2020-14122019>. Acesso em Fevereiro/ 2020.

FRANCO, C. A educação oprimida. In: *Folha de São Paulo*. Fevereiro, 5, 2020. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2020/02/a-educacao-oprimida.shtml> Acesso em fevereiro/ 2020.

GHEC. (8-12 de março de 2016). Educação domiciliar: um direito. *Global Home Education Conference-2016*. Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 7 ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

GODOY, G. Cresce a adesão à Educação Domiciliar nos EUA. In: *Psicologia, Saúde & Cultura*. Novembro, 9, 2019. Disponível em <http://www.gilbertogodoy.com.br/ler-post/cresce-a-adesao-a-educacao-domiciliar-nos-eua> Acesso em Janeiro, 2020.

INEP. Portal Inep, 2019. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio> Acesso em Fevereiro/ 2020.

KUNZMAN, R., GAITHER, M. (2013). Homeschooling: A comprehensive survey of the research. *Other Education: The Journal of Educational Alternatives*, 2(1), 4-59. ISSN 2049-2162.

LDBEN. *Lei de Diretrizes e Bases*. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acessado em Janeiro/2020.

PORTAL MEC. Bolsonaro assina projeto que regulamenta educação domiciliar. In: *Educação Básica*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/75061-educacao-domiciliar> Acesso em fevereiro/ 2020.

SADI, A. *Damare: educação domiciliar permite a pais ensinar 'mais conteúdo que a escola'*. Janeiro, 2019. Disponível em: <http://g1.globo.com/politica/blog/Andreia_sadi/post/2019/01/25/damare-educacao-domiciliar-perite-a-pais-ensinar-maisconteudo-e-gerenciar-aprendizado.ghtml> Acesso em maio/2019

VIEIRA, A.O.P. *Escola? Não, obrigado: Um retrato da homeschooling no Brasil*. Monografia (graduação) Instituto de Ciências Sociais. Universidade de Brasília. Brasília, 2012. Disponível em: <<https://mises.org.br/Ebook.aspx?id=85>> Acesso em Maio/2019

SARESP. Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. 2018. Disponível em <http://saresp.fde.sp.gov.br/2018/> Acessado em Dezembro/2019.

WEBER, Rosa; Enrique Ricardo; FUX, Luiz. In: BRIGIDO, Carolina; MARIZ, Renata Mariz. *STF decide que pais não podem educar filhos em casa, sem matricular em escola*. 2018. Disponível em <<https://oglobo.globo.com/sociedade/stf-decide-que-pais-nao-podem-educar-filhos-em-casa-sem-matricular-em-escola-23062742>> Acesso em Maio/2019

EDUCAÇÃO E ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS E DESENCONTROS

Maria José Sousa da Silva ¹
Raniele Marques da Silva ²

RESUMO

O novo Coronavírus ou COVID-19 tem afetado a sociedade global em diversos aspectos, e não é diferente na educação. As mudanças provocadas no cotidiano escolar diante de um contexto de pandemia nos fazem refletir acerca da função da escola na sociedade frente à pandemia da COVID-19. Desta forma, este artigo objetiva analisar o papel da escola neste modelo de ensino remoto e na democratização do ensino, analisando a situação das aulas remotas que foram implantadas nas escolas públicas e privadas da cidade de Mari, na Zona da Mata paraibana. A pesquisa se baseou em obras que discutem o uso de tecnologias na educação e documentos, visto que ainda são poucas as bibliografias que abordam as aulas remotas. Portanto, a discussão aqui proposta parte de análise bibliográfica e da coleta de dados através de questionários enviados aos alunos e professores, principais afetados por este contexto. Através da análise dos dados e da discussão proposta, evidenciam-se as dificuldades que professores e alunos enfrentam neste momento de adaptação, no qual tiveram suas rotinas e atividades transformadas em função da necessidade do isolamento social. Fica evidente também o quanto a escola brasileira não se encontra preparada para um momento de crise, trazendo à tona a necessidade de um olhar mais atento a esse ambiente de produção de conhecimento por parte do poder público e dos pesquisadores.

Palavras-chave: Educação, Ensino remoto, COVID - 19, Tecnologias.

INTRODUÇÃO

O novo Coronavírus ou COVID-19 tem afetado a sociedade de forma global, interferindo em todos os aspectos possíveis. Constata-se que este vírus trouxe uma realidade atípica para os vários setores sociais do final do ano de 2019 estendendo-se ao longo do ano de 2020. Além da busca pela contenção do vírus e das mortes provocadas por ele, os governantes ainda têm a responsabilidade de promover a população um mínimo de conforto e bem-estar, isso está relacionado ao acesso a bens básicos para o desenvolvimento humano.

Uma das grandes preocupações desse momento é a educação, preocupa-nos como vai ser a situação do processo de ensino-aprendizagem, as relações sociais pós pandemia, o

¹ Mestranda do Curso de Geografia da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, mariasilva.geo@gmail.com;

² Pós-Graduada pelo Curso de Especialização em Ensino de Línguas e Literaturas na Educação Básica da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, ranielemarques789@email.com.

desenvolvimento dos alunos, entre outras coisas. Uma alternativa adotada por instituições públicas e privadas em nosso país é o ensino por meio de plataformas virtuais, denominado por muitos como aulas remotas, utilizando-se de tecnologias para promover o ensino e seguir com os calendários de atividades letivas.

Diante dessa realidade, fica o questionamento: Como fazer/promover educação em tempos de pandemia? Será possível promover um ensino de qualidade através de aulas remotas? As aulas remotas contemplam de fato toda a sociedade ou seria mais um meio de promoção e evidência das desigualdades sociais em nosso país?

Este trabalho traz uma reflexão acerca do cotidiano escolar no presente momento, trazendo à tona a necessidade de refletirmos também acerca do futuro da escola após essa pandemia, em como a escola será afetada, como a sociedade verá a escola após a experiência das aulas remotas e a forma como a escola resistirá a todo o contexto em que foi exposta, sendo assim uma discussão fundamental para o atual contexto.

Diante do exposto, este artigo objetiva analisar o papel da escola neste modelo de ensino remoto e na democratização do ensino, analisando a situação das aulas remotas que foram implantadas nas escolas públicas e privadas da cidade de Mari, na Zona da Mata paraibana. Além do objetivo geral, também se pretende discutir aqui as dificuldades que professores, alunos e pais enfrentam nesse novo modelo de aulas; discutir as desigualdades de acesso e efetivação das aulas remotas sob a perspectiva das escolas públicas e privadas.

EDUCAÇÃO REMOTA NA ESCOLA BÁSICA

Sabemos que muitas escolas e sistemas de ensino, sobretudo os de escolas privadas, adotam plataformas *online* como ferramenta complementar na educação básica, como mecanismos que integram as aulas presenciais, conforme permite a Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional, LDBEN (1996) quando discorre sobre a organização do ensino fundamental no artigo 32: "O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais", Art 32, parágrafo 4º da LDB/96.

Nas escolas públicas, a presença de tecnologias ainda é uma realidade pouco presente, visto que o investimento em educação, nos seus vários setores, ainda é muito aquém do que deveria para que pudéssemos ter um verdadeiro avanço na educação brasileira. Além da falta de infraestrutura das próprias escolas, ainda é necessário destacar que grande parte dos alunos

do nosso país não possuem acesso à internet e computador em casa, em muitos casos, nem mesmo celulares que lhes permita o acesso.

Conforme concorda Kenski (2012), a maioria das tecnologias utilizadas em sala de aula e no processo educativo da escola básica são instrumentos auxiliares, não são o objeto, nem a substância ou finalidade da educação. É fato que as tecnologias, por mais avanços que apresentem, nunca poderão substituir as relações sociais, o aprendizado por meio da interação pessoal entre os alunos na escola e os alunos com os professores.

Canário (2006) ao discorrer sobre o futuro da escola, aponta que vivemos o que convencionou chamar de “crise da escola”, crise esta que permeia diversos questionamentos, tais como: a função da escola na sociedade atual, o papel dos professores no processo de ensino-aprendizagem na era da informação, a desvalorização da escola e do trabalho docente frente aos avanços tecnológicos e o acesso fácil a informação. Esse momento de crise pandêmica nos traz novamente a esses questionamentos, evidenciando sobretudo a importância da escola e do professor para a formação da sociedade global.

A rapidez com que o cenário educacional mudou em meio a pandemia trouxe um contexto de incerteza e insegurança aos professores, escolas e alunos. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), 70% da população estudantil do mundo foi afetada por este momento de instabilidade, tendo suas aulas suspensas e todo o calendário e planejamento dos vários sistemas de ensino alterados.

No Brasil, no mês de março de 2020, aconteceu a suspensão das aulas nos estados e municípios, nas redes pública e privada, na educação básica e também no ensino superior. Diante deste contexto, o Ministério da Educação do Brasil (MEC) autorizou a utilização de aulas online nas várias modalidades de ensino, cabendo as instituições a reorganização dos calendários e da dinâmica de dias letivos, algumas escolas optaram pela alteração do calendário de férias, como é o caso das escolas na cidade de Mari, na esperança que a pandemia fosse breve e pudéssemos voltar à normalidade no mês seguinte, no entanto, a realidade se estendeu mais do que o previsto e as escolas de todo o país tiveram que organizar seus calendários e suas aulas diante de uma realidade de tantas incertezas e preocupações.

Os professores, profissionais mais afetados com o processo de aulas remotas, tiveram que adaptar todo o seu cotidiano para atender as novas necessidades da educação e de sua profissão docente. Sobre o papel dos professores ante a tais transformações, Libâneo aponta que estes,

assumem uma importância crucial ante as transformações do mundo atual. Num mundo globalizado, transnacional, nossos alunos precisam estar

preparados para uma leitura crítica das transformações que ocorrem em escala mundial. Num mundo de intensas transformações científicas e tecnológicas, precisam de uma formação geral sólida, capaz de ajudá-los na sua capacidade de pensar cientificamente, de colocar cientificamente os problemas humanos (LIBÂNEO, 2011, p. 03).

No entanto, cabe destacar que a realidade em questão chegou de surpresa para todos, os professores tiveram que adaptar todo o seu cotidiano e práticas para atender as demandas educacionais, sem uma formação adequada para lhes garantir o suporte necessário ao desenvolvimento das atividades desempenhadas neste momento.

Assim, surgem alguns problemas na dinâmica de aulas que são comuns nas diversas realidades da educação e por que não dizer que são comuns a realidade do país, são eles: problemas com manuseio das tecnologias necessárias, computador, internet ou mesmo os celulares, falta de disciplina no gerenciamento do tempo, falta de infraestrutura básica, sobretudo nas escolas públicas para promover aos professores e alunos o material necessário ao desenvolvimento das aulas remotas.

Diante desta realidade, ainda é fundamental destacar que os professores e alunos enquanto seres sociais, estão vivendo e sendo afetados por esse contexto de pandemia em diversos aspectos, não apenas o educacional. Assim, é necessário se preocupar com tais indivíduos para além do cotidiano escolar, mas também pensar no pós-pandemia, que profissionais e alunos estarão de volta ao ambiente escolar quando tudo isso passar, sobre esse pensamento, Tiffin e Rajasingham ressaltam que:

Estamos todos inextricavelmente interconectados em um ambiente global de informações que nos traz uma consciência global e, com ela uma responsabilidade global por um desenvolvimento sustentável, pela busca de soluções para a poluição, a pobreza, as pandemias e as mudanças climáticas, assim, como pela aprendizagem de como viver juntos (TIFFIN; RAJASINGHAM, 2007, p. 25).

É certo que o pós-pandemia trará novas formas de pensar a escola, seu cotidiano e a profissão docente, ratificando questões já outrora discutidas, como o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), mas também trará uma profunda reflexão sobre o real papel do docente na sociedade, uma vez que vivemos um contexto de grande desvalorização desse profissional.

A EDUCAÇÃO E O USO DE TECNOLOGIAS

A relação da escola e do professor com as tecnologias ainda é bastante confusa e conflituosa, sobretudo nas instituições públicas. Essa realidade se deve a diversos fatores, conforme já foi abordado anteriormente, contudo, não podemos negar a presença cada vez mais frequente de instrumentos tecnológicos no ambiente escolar e a necessidade de utilização desses instrumentos na sociedade globalizada.

É fundamental ponderarmos os impactos do uso das tecnologias em sala de aula, no cotidiano escolar, e essa reflexão não é nova, desde as décadas de 1980 e 1990 que se discute acerca do uso de computadores e internet nas escolas, além do uso de outros instrumentos que datam de tempos mais remotos ainda, tais como o rádio e a tv. Corroborando com essa reflexão, Barbosa afirma que:

O debate sobre os impactos sociais das TIC no sistema educacional não é recente e tem alimentado o fortalecimento de uma agenda para as políticas públicas no campo da educação. Inicialmente focados no provimento de infraestrutura de acesso, os programas de fomento ao uso das TIC no âmbito escolar têm como ponto de partida uma expectativa de profundas mudanças nas dinâmicas de ensino-aprendizagem – sobretudo na busca pela transformação das práticas pedagógicas e por um aumento do desempenho escolar. (BARBOSA, 2014, p.27)

Para tanto, é fundamental lembrarmos que esse debate e a introdução de tecnologias na educação e no cotidiano escolar não acontecerão de forma instantânea, existem uma série de fatores que precisarão ser pensados antes disso acontecer, tais como a infraestrutura das escolas, a capacitação dos profissionais para seu uso e mesmo a instrução dos alunos, e acima disso tudo, a reflexão da necessidade e da colaboração que tais instrumentos podem de fato ter na educação.

No contexto atual, vivemos uma situação atípica, em que o uso do computador (ou celular) e da internet se tornaram fundamentais para o cotidiano escolar, a sala de aula foi substituída pelas salas virtuais, a presença física deu espaço a imagem em telas, o contato humano trocado pelas vídeoconferências ou vídeoaulas. Tudo isso sem que as escolas, alunos e professores pudessem se preparar. Um momento em que, além da preocupação com a vida e saúde, os alunos, professores e demais profissionais da educação também precisam se preocupar em cumprir horários, metas, e tudo o que envolve os regulamentos escolares.

A reflexão acerca da função social da escola e sua importância tem sido alvo de vários debates *online*, por meio de *lives*, reuniões em vídeoconferência etc. Tem-se refletido no ambiente escolar para além da produção de conhecimento, mas como ambiente de formação cultural, compartilhamento de experiências e lutas sociais, conforme concorda Subirats.

A comunidade-escola não pode ficar reduzida a uma instituição reprodutora de conhecimentos e capacidades. Deve ser entendida como um lugar em que são trabalhados modelos culturais, valores, normas e formas de conviver e de relacionar-se. É um lugar no qual convivem gerações diversas, em que encontramos continuidade de tradições e culturas, mas também é um espaço para mudança. A comunidade-escola e a comunidade local devem ser entendidas, acreditamos, como âmbitos de interdependência e de influência recíprocas, pois [...] indivíduos, grupos e redes presentes na escola também estarão presentes na comunidade local, e uma não pode ser entendida sem a outra (SUBIRATS, 2003, p.76).

Diante desse cenário, a escola e a educação são convocadas a uma reflexão prospectiva acerca de seus valores, conceitos e funções sociais. É evidente a importância da escola neste momento, esta situação em que profissionais e alunos são privados do ambiente e das experiências proporcionadas pela escola, desta forma, acreditamos e esperamos numa valorização a tudo que a escola e a profissão docente representam para a nossa sociedade.

A escola e a educação foram vistas, durante muito tempo, como oportunidades de ascensão de uma classe social para outra, conforme concordam Arroyo (2003) e Canário (2006). No entanto, os mesmos autores discutem o verdadeiro sentido da educação em nossa sociedade contemporânea, na qual há uma clara desvalorização dos diplomas e um aumento cada vez mais significativo do desemprego. Conforme concorda Rui Canário, “a desvalorização dos diplomas, na medida em que diminui a sua rentabilidade no mercado de trabalho, aumenta os níveis de frustração de uma maioria social que mantém com a escola uma relação fundada na “utilidade” dos estudos”, (Canário, 2006, p. 78).

Neste cenário de pandemia, o questionamento é sobre a escola que teremos após essa crise, a escola que vai ser (re) existência diante de uma precariedade no modelo de ensino remoto e na desvalorização do trabalho docente. Pois o modelo de escola voltado para o desenvolvimento, para a ascensão social e para o progresso já não estão mais tão presentes nas expectativas e anseios dos nossos jovens e adolescentes.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento da discussão aqui apresentada, foram feitos questionários e aplicados em três escolas da cidade de Mari - PB, duas públicas (uma estadual e uma municipal) e uma escola privada. Os questionários foram destinados aos professores e alunos das instituições, que não terão sua identificação revelada para salvaguardar a identidade delas

e dos colaboradores que prontamente responderam aos questionários. Os questionários destinados aos alunos foram respondidos por estudantes do ensino fundamental anos finais (6º ao 9º ano), com o objetivo de atingir um público de idades semelhantes nas três escolas.

Além dos questionários, também foi enviado aos colaboradores um esquema de palavra nuvem (*word cloud*) do site mentimeter.com. Neste esquema, os alunos e professores colocaram em três palavras o que pensavam da educação nesse tempo de pandemia, o que gerou uma nuvem com as principais palavras apontadas pelos participantes. Ao todo, participaram da pesquisa 155 pessoas, sendo divididos em: 32 professores e 123 alunos que responderam ao questionário, destes mesmos sujeitos, os 32 professores também responderam a palavra nuvem e apenas 57 dos 123 alunos responderam ao esquema, porém, considera-se uma participação satisfatória, diante do que será exposto.

Como a situação aqui abordada é uma novidade em nossa sociedade, não há uma vasta bibliografia sobre o termo aulas remotas, por isto recorreremos aqui a discussão utilizando o termo com base nas experiências pessoais, documentos oficiais e nas experiências relatadas nos questionários. Desta forma, buscamos artigos e livros que abordam questões acerca da formação e atuação docente no contexto das TICs, documentos e sites oficiais para embasar as informações aqui discutidas.

Este trabalho é fruto das discussões do grupo de pesquisas da Universidade Federal da Paraíba, o Grupo de ensino e pesquisas na educação geográfica - GEPEG, que discute problemáticas acerca da educação e do ensino da Geografia. Nesse período de pandemia, o grupo também teve que se adequar ao sistema online e a cada encontro se discutia os impactos dessa pandemia na educação. Também é fruto das nossas experiências enquanto professoras da educação básica na cidade de Mari, na rede privada e ensino, bem como dos depoimentos de colegas da escola pública, surgindo assim o interesse de aprofundar a problemática através deste artigo.

ENSINO REMOTO: REALIDADE E REFLEXÕES

Conforme exposto anteriormente, para o desenvolvimento deste artigo, foram elaborados e aplicados questionários com alunos e professores da educação básica. Os questionários foram enviados para os colaboradores via internet e apresentam questões objetivas, com o intuito de traçar um panorama da realidade vivida por alunos e professores nesse contexto de educação.

Enviamos os questionários a professores e alunos de três escolas da cidade de Mari, localizada na zona da mata paraibana. As escolas escolhidas apresentam um público semelhante, do ponto de vista das séries, para facilitar a análise, com oferta de educação básica de ensino fundamental anos finais (6º ao 9º ano).

Ao todo, contamos com a colaboração de 32 professores, visto que nem todos os que receberam aceitaram responder, além disso, alguns profissionais trabalham em mais de uma das escolas ou até mesmo nas três. Destes 32,17 (53,1%) são professores das escolas públicas e 15 (46,9%) da escola privada. Os alunos que responderam ao questionário foram 123, contando das três escolas também. Divididos em 63 (52,5%) alunos da escola privada e 57 (47,5%) das escolas públicas, totalizando 120 respondentes para a resposta quanto a instituição em que estudam (nem todos os alunos marcaram uma opção nesta questão).

Além do questionário, também foi pedido aos professores e alunos o preenchimento de um esquema de palavra nuvem (imagens 1 e 2), para uma reflexão dinâmica do que mais chama atenção e os afeta nesse cenário educacional. Os 32 professores responderam a palavra nuvem e 57 alunos também responderam ao esquema.

As palavras apontadas pelos professores e alunos nos permitem fazer uma análise acerca das principais dificuldades que eles estão enfrentando neste momento de educação remota. As palavras mais apontadas aparecem em destaque, nos dando uma noção de quais dificuldades são apontadas pela maioria dos respondentes, conforme poderemos observar a seguir.

Imagem 1: Pergunta chave enviada aos professores e alunos



 **Mentimeter**

Utilizando três palavras, como você definiria a educação nesta época de pandemia?

Enter a word 25

Enter another word 25

Enter another word 25

You can submit multiple answers

Submit

Fonte: arquivo pessoal, 2020.

Imagem 2: Respostas dos professores

Utilizando três palavras, como você definiria a educação nesta época de pandemia?

Mentimeter



32

Fonte: arquivo pessoal, 2020.

Conforme podemos ver na imagem acima, a palavra mais apontada pelos professores para definir a educação neste momento de pandemia foi “desafiadora”, seguida de outras como: difícil, exclusão, frustração, estresse etc. Estas palavras nos permitem refletir o quão difícil tem sido o processo de adaptação ao modelo de aulas remotas, visto que os profissionais não tiveram uma preparação para o uso de tecnologias e na maioria das vezes já possuíam dificuldades com o manuseio destas ferramentas.

Esta realidade traz aos docentes uma carga de estresse muito maior do que aquele já presente no ensino presencial, pois o desafio vai além do domínio das tecnologias, está presente também no atual ambiente de trabalho (a própria casa) que teve que ser adaptado no tempo destinado ao atendimento dos alunos, aulas e tudo o que envolve as responsabilidades docente.

A palavra “exclusão”, também apontada por vários respondentes, nos leva a refletir sobre o acesso desigual às tecnologias, tanto por parte dos professores e sobretudo dos alunos, uma realidade que reflete as desigualdades sociais do nosso país e o acesso desigual aos bens de consumo, sobretudo aqueles que estão sendo fundamentais neste momento: um computador ou celular e a internet.

Estes desafios trazem aos profissionais uma carga de responsabilidades muito maior, pois a escola, sobretudo a pública, não está preparada para um modelo de educação com o uso de tais tecnologias, visto que não atinge a todos os alunos e nos faz refletir acerca da democratização da educação neste momento e quem realmente está sendo beneficiado com esse modelo de aulas online, pois os prejudicados são evidentes.

dois segmentos. Analisaremos algumas respostas destinadas aos professores e alunos para uma reflexão posterior.

Foi perguntado aos professores e alunos se estes já haviam trabalhado de forma remota antes deste contexto atual, dos docentes, 86,7% responderam que nunca havia trabalhado de forma remota, enquanto que 86,9% dos alunos também afirmaram que nunca tiveram aulas neste modelo.

Quando questionados se o isolamento social os havia afetado de alguma forma (física, psicológica, financeira etc), 100% dos professores afirmaram que sim, enquanto que apenas 51,6% dos alunos afirmaram que sim e 48,4% que não. Do ponto de vista físico e psicológico, os mesmos apontaram questões como distúrbios no sono, na alimentação, dificuldades para estabelecer horários e rotinas. Do ponto de vista financeiro, muitos pais e familiares dos alunos perderam seus empregos e alguns professores de instituições particulares perderam suas vagas, porque as instituições não conseguiram manter o pagamento do corpo docente.

Quando questionados se os docentes e discentes de consideravam preparados para as aulas remotas, 76,7% dos professores afirmaram que não e apenas 23,3% respondeu estar preparado para este momento. Quanto aos alunos, 74,6% afirmaram que sim e apenas 25,4% afirmaram que não, embora na prática as dificuldades evidenciem que este número é bem maior. Esses dados demonstram maior familiaridade dos alunos em relação as tecnologias do que dos professores, uma vez que os jovens se encontram imersos cotidianamente no mundo digital.

Os professores foram questionados acerca do suporte dado pela escola para o desenvolvimento das atividades, dos 32 respondentes, 30 marcaram a esta questão da seguinte forma: 23,3% afirmou que a escola fornecia suporte, 23,3% afirmou que não e 53,3% afirmou que a escola não possui condições de fornecer o suporte necessário a esse momento da educação, evidenciando a falta de infraestrutura de muitas escolas em nosso país.

Os docentes também foram questionados se consideravam as aulas remotas um modelo que alcança todos os alunos e 96,7% dos professores afirmaram que não, enquanto 3,3% afirmaram que sim. É praticamente unânime a opinião de que o modelo atual de educação não contempla todos os alunos, sobretudo nas escolas públicas.

Quando questionados acerca da eficácia do processo de ensino-aprendizagem neste modelo de educação, 82,8% dos professores afirmaram que não consideram um modelo eficaz de ensino-aprendizagem e 17,2% afirmaram que sim. Já os alunos, 57,4% afirmaram conseguir aprender bem neste sistema remoto, 32,8% afirmaram apresentar dificuldades de aprendizagem e 9,8% não souberam opinar.

Também questionamos aos respondentes acerca do tempo destinado as atividades remotas e 70% dos professores afirmaram estar trabalhando bem mais, visto que muitos alunos os procuram a qualquer hora para tirar dúvidas e enviar atividades, outros 26,7% afirmaram não estar conseguindo gerenciar o tempo, concordando que além do horário das aulas remotas, postagem de atividades e produção de conteúdo, os professores ainda disponibilizam tempo extra para dar assistência aos alunos, e apenas 3,3% afirmaram conseguir gerenciar bem o tempo de trabalho.

Ainda sobre este questionamento, 34,4% dos alunos afirmaram não conseguir gerenciar tempo de estudos, 29,5% afirmaram que conseguiram montar horários de estudos e cumpri-los, 14,8% afirmaram que estão estudando mais que o normal, visto que são mais atividades postadas diariamente e 21,3% não respondeu a essa questão.

Conforme exposto, são muitas as dificuldades apontadas pelos alunos e professores, tanto no que diz respeito ao manuseio de tecnologias, ao tempo destinado as atividades ou mesmo ao processo de ensino-aprendizagem. É notório que as escolas e seu público não estavam preparados para este momento, muito menos para o tempo para o qual ele vem se estendendo.

A forma como se deu a instauração do ensino remoto, sem um planejamento prévio, sem discussão acerca de sua aplicação, sem uma preparação dos profissionais envolvidos, sobretudo os mais interessados, os professores, trouxe consigo uma série de dificuldades que evidenciam a falta de preparação do sistema educacional brasileiro, sobretudo em momentos de crise como este.

Vivemos um contexto em que o professor teve que readaptar, reinventar sua prática de ensino, seu ambiente de trabalho, seu tempo e toda a sua agenda de trabalho para atender as novas demandas educacionais. Os alunos de todas as idades, alguns com pouco ou nenhum entendimento real do que estamos vivendo, viram suas rotinas de estudo adaptadas ao modelo remoto, necessitando estudar sozinhos ou com algum familiar, interagindo com o professor através da tela algumas vezes na semana.

O ensino remoto impõe a necessidade do manuseio de tecnologias, o que requer um conhecimento básico acerca do funcionamento de aparelhos, tais como computadores e celulares, bem como do acesso à internet. A discussão acerca do uso de tecnologias no ensino não é nova, podemos consultá-la em Cavalcanti (2002), Libâneo (2011), Kenski (2012), entre outros. Essa discussão quase sempre está atrelada a falta de preparação dos docentes para o uso das tecnologias e a real função dessas no processo de ensino-aprendizagem, e neste atual contexto não é diferente, principalmente pelo fato de que cada professor trabalha em sua

própria casa, buscando meios de aprender a manusear as tecnologias sozinho ou com pouca ajuda, sem o suporte da escola.

No atual cenário, em que todo o processo de ensino se dá por meio de tecnologias, nos vem os questionamentos: Como os professores estão conseguindo lidar com essa realidade? De que forma estes profissionais, muitos formados há vários anos, estão conseguindo atender as novas exigências educacionais? Como acontece, na realidade, o processo de ensino-aprendizagem? Existe aprendizagem?

Não é nossa intenção aqui dar respostas a todas estas perguntas, mas promover uma reflexão acerca delas e da forma como essa adaptação da escola ao contexto da pandemia e a instauração do ensino remoto realmente contribuem ou não para a formação dos alunos, possibilitando assim o desenvolvimento de pesquisas futuras que possam aprofundar as discussões aqui propostas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme proposto, essa breve discussão teve o objetivo de refletir o contexto da educação diante deste período de pandemia, identificando os principais desafios dos professores e alunos nesta realidade. Desta forma, foi exposto que passamos por um período de incertezas e adaptações, no qual o professor, aluno e a escola como um todo precisaram reinventar práticas e o seu cotidiano.

Professores e alunos tiveram suas funções deturpadas pelo novo formato de ensino remoto, as tecnologias agora ocupam o espaço que antes era ocupado pelas relações sociais, o diálogo agora é através das telas, a troca de informações, os questionamentos (quando ocorrem) é por meio de *chats* e plataformas.

Desta forma, professores acabam se configurando como produtores de atividades, conteúdos e vídeos exigindo que a sua função vá além do planejamento pedagógico, pois agora também é necessário que o docente tenha conhecimentos básicos sobre edição, postagens etc.

Os alunos que antes tinham o apoio do professor e dos colegas no desenvolvimento das atividades, agora precisam se adequar as atividades online, com o acompanhamento dos pais (quando estes conseguem dar suporte), muitos sem nenhuma condição de dar conta de toda a carga de atividades que recebem semanalmente, isso quando estes alunos possuem acesso à internet.

O ensino remoto reforça não apenas a fragilidade da escola neste momento de crise, mas também a fragilidade do Estado em promover ensino de qualidade, dos órgãos públicos responsáveis de promover igualdade no acesso aos meios para a educação. Não considerando as especificidades de cada escola, de cada lugar do nosso país. Pois as medidas adotadas em todo país servem apenas para evidenciar as desigualdades socioespaciais que vivenciamos no Brasil.

Por fim, a reflexão aqui proposta evidenciou a necessidade da discussão e do posicionamento deste tema a partir dos principais sujeitos envolvidos, alunos, professores e pesquisadores, na expectativa de dar voz aos sujeitos da educação e promover o combate as condições precárias de trabalho em meio a uma situação atípica como esta. Reiteramos a importância da pesquisa e discussão, as quais evidenciam as lutas nos diversos espaços para a promoção de educação de qualidade, um ensino reflexivo e que garanta o mínimo de igualdade nas condições de acesso.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. A escola é importantíssima do direito à educação básica. In: COSTA, Marisa V. (org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 125-160.

BARBOSA A. F. (coord). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2013. 2014.** Disponível em http://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_DOM_EMP_2013_livro_eletronico.pdf. Consultado em 14/05/2020

BRASIL. **Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020a.** Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>> acesso em: 14 jul. 2020.

BRASIL. **Parecer do Conselho Nacional de Ensino/ Conselho Pleno (CNE/CP) nº 5, de 28 de abril de 2020b.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192> acesso em: 14 jul. 2020.

CANÁRIO, Rui. A escola: das “promessas” às “incertezas”. **Educação Unisinos**. V. 12, N. 2, mai-ago., 2006. p. 73-81.

CAVALCANTI, Lana de S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Editora Papyrus, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SUBIRATS, J. “Educação: responsabilidade social e identidade comunitária”. In: GÓMEZ-GRANELL & VILA (org.). *A cidade como projeto educativo*. Porto Alegre: Artmed, 2003, p.67-83.

UNESCO. **Educação: da interrupção à recuperação**. Notícia de 26/05/2020. Disponível em: <<https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse>> acesso em: 30 de ago. de 2020.

EDUCAÇÃO E RECICLAGEM: UMA PRÁTICA DE SUSTENTABILIDADE ENRIQUECENDO UMA COMUNIDADE

Paola Cazzanelli ¹
Rochelle Silva Silveira ²
Stéphani Caroline Pedrotti ³

RESUMO

A reciclagem de materiais é fundamental, visto que a poluição gerada pelos mesmos causa danos irreparáveis ao planeta. No Brasil, segundo o Plano Nacional de Resíduos Sólidos, apenas 3% de todo o lixo gerado é reciclado. Com isso, o presente trabalho traz a iniciativa proposta na Escola Estadual de Educação Básica Neusa Mari Pacheco – CIEP, no município de Canela/RS, com o projeto de reciclados. Os alunos efetuam a separação correta dos materiais e realizam a venda desses produtos, sendo que o valor arrecado é utilizado para melhorias na escola e em atividades diferenciadas às turmas. No ano letivo de 2019, a escola reciclou cerca de 1.746,733Kg, entre sucatas e garrafas PETs, alcançando em torno de R\$ 3.000,00. As tampinhas separadas das embalagens são doadas ao projeto “Tampinha Legal”, do qual a APAE do município participa. Apoiando esse projeto, os alunos do 6º ano da escola participaram da triagem dos materiais, junto aos alunos da instituição, para encaminhá-los ao destino e reverter em verbas à APAE. Por meio desse projeto, percebeu-se que o respeito e a contribuição em prol do meio ambiente, enriqueceu a alfabetização científica dos alunos participantes, tornando-os seres atuantes na sociedade. Esse trabalho fora apresentado na Feira de Ciências e Mostras Científicas CNPq no município, sendo premiado com o terceiro lugar, e tendo um dos alunos pesquisadores contemplado com uma bolsa de iniciação científica júnior do CNPq para o ano de 2020.

Palavras-chave: Ensino, Reciclagem, Educação Ambiental, Transdisciplinaridade, Escola de Tempo Integral.

INTRODUÇÃO

¹ Mestranda em Educação em Ciências e Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS/CAPES (2020); Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS (2018); professora de Ciências do Governo do Estado do Rio Grande do Sul; paola.cazzanelli@edu.pucrs.br

² Pós-graduanda em Tecnologias Digitais Aplicadas a Educação pela Universidade Luterana do Brasil – ULBRA (2020); Licenciada em Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS; Professora de Matemática do Governo do Estado do Rio Grande do Sul e da Prefeitura Municipal de Canela, yamurrirochelle@gmail.com

³ Mestranda em Educação em Ciências e Matemática pelo Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS/CAPES (2020); Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2018). stephani.pedrotti@edu.pucrs.br

O projeto de reciclados, proposto na EEEB (Escola Estadual de Educação Básica) Neusa Mari Pacheco – CIEP (Centro Integrado de Escola Pública), localizada no município de Canela, no Rio Grande do Sul, surgiu por meio da parceria entre professoras das disciplinas de Ciências e Matemática, aliando a transdisciplinaridade ao conhecimento. Ultrapassando barreiras, as aqui citadas, os muros da escola, aliando a comunidade ao educandário. O projeto se compõe da reciclagem de materiais como sucatas de metal, latinhas, garrafas PETs e embalagem de plástico colorido, recolhidos e separados pelos alunos em suas residências, na própria escola e, também, na comunidade.

Tais materiais são levados até o educandário, onde a quantidade recolhida por cada aluno é pesada. Tal peso é revertido em uma nota para cada estudante nas disciplinas de Ciências, Ecologia e Agricultura (as quais compõem a área de Ciências da Natureza desta instituição) e, adicionalmente, à disciplina de matemática.

Os reciclados são então separados por cor e tipo (garrafa PET transparente, plástico colorido, latinha...) e destinados à reciclagem correta. Com a venda do material para cooperativas de recicladores, o valor arrecadado é utilizado em melhorias na escola, bem como, atividades diferenciadas para as turmas envolvidas, como passeios culturais.

Portanto, o projeto de reciclados da EEEB Neusa Mari Pacheco – CIEP se justifica na participação e atuação dos educandos na sociedade, aliando teoria à prática. Objetiva-se a alfabetização científica (AC) frente a problemas ambientais, recorrentes e crescentes no planeta atualmente. Visando, aqui, o lema da instituição: “A Participação Faz a Diferença”. Assim como Marques nos lembra, que “espaços educadores sustentáveis, compreendem, portanto, a escola e seu entorno.” (2013, p. 30).

UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

A Escola Estadual de Educação Básica Neusa Mari Pacheco e a implementação dos CIEPs

A Escola Estadual de Educação Básica Neusa Mari Pacheco – CIEP situa-se em zona urbana, em um bairro pouco afastado do centro da cidade. É uma escola estruturalmente grande, e conta com turmas com média de 25 a 35 alunos em cada sala de aula. Atualmente a escola trabalha em regime de turno integral, nos moldes dos Centros Integrados de Escolas Públicas, realizando atividades diferenciadas aliadas ao ensino e aprendizagem, como agricultura, iniciação esportiva, natação, recreação e teatro, por exemplo. Estruturalmente a mesma conta com 34 salas de aula, refeitório, biblioteca, sala de informática, laboratório de ciências físicas, 5 quadras e 1 ginásio poliesportivo, além de sala de hora do conto e teatro. As avaliações dos alunos buscam integrar os métodos qualitativos aos quantitativos, deixando-se prevalecer pelos qualitativos, visto a gama de atividades diferenciadas que os educandos exercem. Dessa forma, os estudantes conseguem expressar de diferentes formas a sua aprendizagem. Essa questão está explícita no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, pois, quando o turno integral fora implementado, um dos objetivos fora a redução dos índices de repetência, que apontam: “alunos do diurno de 32% em 1993 para 4,3% em 2016, bem como os índices de evasão do diurno que eram de 18% em 1994 e foram 0,84% em 2016”. (PPP, 2017, p. 7)

A EEEB Neusa Mari Pacheco – CIEP possui 107 anos de história, e fora fundada em 1913 pelo Professor Carlos Wortmann, no bairro Canelinha, no município de Canela, no Rio Grande do Sul. Em 1970, houve uma crescente ocupação de famílias no bairro, essas carentes de infraestrutura adequada. A comunidade, assim, passou a ser discriminada devido à grande população e altos índices de violência e jovens infratores.

Em 1979, conforme consta no PPP da escola, fora iniciado ali o projeto de transformação social da comunidade, trazendo saneamento básico e cultura. Começaram também cursos e atividades no turno inverso à escola. Mas somente em 1994, com as políticas de educação pública do Estado do Rio Grande do Sul voltadas à implementação dos CIEPs, que a escola fora contemplada com o atual projeto de escola em tempo integral.

A Escola Neusa Mari Pacheco é a principal marca de mudança social dentro do bairro, que é “vista como modelo de ideias, buscas e conquistas, incentivando a comunidade a acreditar em seus anseios” (PPP, 2017, p. 4).

A escola de tempo integral foi adotada pelos países desenvolvidos para a plena

escolaridade de suas crianças. No Brasil, o projeto ganhou popularidade no primeiro governo de Leonel Brizola no estado do Rio de Janeiro (1983/1987), espalhando-se, posteriormente, pelo Rio Grande do Sul, na gestão de Alceu Collares (1991/1994) dado que, no mesmo período, Brizola era governador novamente do Estado do Rio de Janeiro. Assim, foi implementada uma escola capaz de resgatar as crianças pobres da exclusão escolar, da violência e da criminalidade. Visto que os CIEPs, em sua maioria, foram instalados em regiões de menor índice de desenvolvimento, os mesmos possuem a finalidade de trazer maior igualdade e resgatar a autoestima de crianças e adolescentes dessas áreas.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017a), documento em vigor no Brasil que busca estabelecer a igualdade entre os anos de ensino e as escolas públicas e privadas, na década de 50, foram idealizadas, por Anísio Teixeira, na Bahia, as escolas-parque. Inspirados na ideia de Anísio, com coordenação de Darcy Ribeiro e projetos arquitetônicos de Oscar Niemeyer, foram idealizados os CIEPs, “onde pretendia-se formar uma escola democrática com funções sociais e pedagógicas ampliadas, com um turno único (8h-17h) e com linhas de ação nas áreas de instrução, saúde e cultura” (CAMARGO, 2017, p. 57). Ambos os projetos contavam, e ainda contam, com atividades diferenciadas como a agricultura, com o intuito de agregar e formar cidadãos atuantes na comunidade.

Já do ponto de vista contemporâneo, segundo Jaqueline Moll, que, juntamente com Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, defende a temática da escola em tempo integral, diz que a educação integral é entendida como

Em sentido amplo abrange o debate da educação integral – consideradas as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros – no qual a categoria ‘tempo escolar’ reveste-se de relevante significado, tanto em relação a sua ampliação quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar. (2012, p. 144-145 *apud* CAMARGO, 2017, p. 70).

A escola em tempo integral traz referências junto à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), que reforça a implementação do tempo integral progressivamente. Também com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), o qual aponta a relevância de aprender em outros espaços, não só a escola. Ademais, com o Programa Novo Mais Educação, aprovado em Resolução de 2017, que prevê a ampliação da jornada escolar,

“otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola, [...] através do desenvolvimento de atividades artísticas, culturais, de esporte e lazer, impulsionando a melhoria do desempenho educacional” (BRASIL, 2017b). Além disso, o Plano Nacional de Educação (PNE) traz em sua meta número 6: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014).

Através do Documento Orientador para a Reestruturação Curricular das Escolas em Tempo Integral do Estado do Rio Grande do Sul (2014)⁴, Silva (2019, p.188) propõe

Uma escola de educação integral, que atue como uma comunidade de aprendizagem, em que os jovens desenvolvam uma cultura democrática, solidária e participativa, por meio do protagonismo em atividades transformadoras, AP rendendo a ser autônomo ao formular e ensaiar a concretização de projetos de vida e de sociedade.

A alfabetização científica e a transdisciplinaridade nesse meio

O ensino de Ciências da Natureza tem por objetivo a Alfabetização Científica (AC) dos educandos. A AC é entendida como a compreensão do mundo relativa à ciência (biológico, social e ético). Como define Chassot (2002, p. 38) “o conjunto de conhecimentos que facilitariam aos homens e mulheres fazer uma leitura do mundo onde vivem”. Ou seja, tomando atitudes a fim de solucionar problemas ambientais recorrentes em sua localidade. Assim como Zanin (2013, p. 116) recorda: “Precisamos construir processos educacionais que busquem o despertar e o interesse do indivíduo em participar das atividades propostas e que contribuam para o desenvolvimento de ações favoráveis ao meio social e ambiental”.

Chassot (2002) ainda completa expondo que, da mesma forma como se exige que os indivíduos alfabetizados em sua determinada língua materna sejam cidadãos críticos, “é desejável que os alfabetizados cientificamente não apenas tenham facilitada a leitura do mundo em que vivem, mas entendessem as necessidades de transformá-lo – e, preferencialmente, transformá-lo em algo melhor” (p. 94).

Consensualmente, segundo Auler e Delizoicov (2001):

⁴ Disponível em: https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/dp_cga_doc_orient_tempo_integ.pdf.

Alfabetizar muito mais do que ler palavras, deve propiciar a “leitura do mundo”. Leitura da palavra e “leitura do mundo” devem ser consideradas numa perspectiva dialética. Alfabetizar não é apenas repetir palavras, mas dizer a sua palavra. Contemporaneamente, cada vez mais, a dinâmica social está relacionada aos avanços no campo científico e tecnológico. (p. 8)

Corroborando a ideia acima citada, Sessaron (2008) enfatiza que a alfabetização deve possibilitar ao analfabeto a capacidade de organizar seu pensamento de maneira lógica, e auxiliar na construção de uma consciência mais crítica em relação ao mundo que o cerca. Nesta linha, é possível, ainda, trazer a concepção da democratização da ciência como pré-requisito para o exercício da cidadania e da democracia. (Auler; Delizoicov, 2001).

Nesse sentido, a alfabetização científica ocorre na medida em que trata das questões essenciais da ciência e seu discernimento em noções prático-sociais. Assim, Sessaron (2008) refere-se aos denominados eixos estruturantes da Alfabetização Científica, os quais são: compreensão básica de termos, conhecimentos e conceitos científicos fundamentais; compreensão da natureza da ciência e dos fatores éticos e políticos que circundam sua prática; e, por fim, o entendimento das relações existentes entre ciência, tecnologia e sociedade.

Por esse viés, Lorenzetti e Delizoicov (2001), p.4, versam que:

Partindo do pressuposto de que grande parte da população vive em profunda pobreza, especificamente com pouco entendimento de Ciência, a “alfabetização científica prática” é aquela que contribuindo para a superação desta situação, tornaria o indivíduo apto a resolver, de forma imediata, problemas básicos que afetam a sua vida.

Adicionado a isso, os autores alegam que a alfabetização científica tem preocupação com os conceitos científicos, suas respectivas abordagens, constituindo-se num aliado para que o aluno possa ler e compreender seu universo. Tanto os pensamentos quanto as transformações do mundo que nos rodeia supõe o conhecimento de temáticas científicas e tecnológicas, bem como sociais e políticas.

Conforme Michael (2006), vivemos uma época em que grande parte das crianças identifica logotipos de produtos diversos, mas não reconhece ou nomeia plantas, árvores ou pássaros das suas redondezas ou até mesmo, não sabem construir a sua própria árvore genealógica ou a história de fundação de sua cidade. A autora aponta a importância de “encontrar meios de tornar o mundo um lugar interessante e vibrante – e carregado de significado – para as crianças” (p. 149). E complementa que é preciso

fazer com que os educandos se apaixonem pelo Planeta Terra, pois cuidamos e protegemos aquilo que amamos (MICHAEL, 2006), e essa tende a ser uma boa prática educacional, a fim da preservação do meio ambiental e da AC.

O PPP da escola pesquisada deixa claro a relevância do currículo de Ciências da Natureza diferenciado, a fim de fazer valer uma escola de tempo integral que vise à formação de seres atuantes na sociedade. Para o ensino de Ciências a escola conta, estruturalmente, com laboratório de ciências físicas, equipamentos multimídia, além de acervo bibliográfico e laboratório de informática e *netbooks* para pesquisas. Além disso, a escola conta com um Centro Agrícola localizado na zona rural do interior de Canela, onde planta-se boa parte dos alimentos consumidos no educandário e onde se ministra as atividades práticas da disciplina de Agricultura; Também há um Centro Ecológico localizado em outra área da zona rural do município, onde mantém área preservada e são realizadas práticas da disciplina de Ecologia. Ambas as disciplinas são aliadas ao ensino de Ciências na escola e são ministradas desde os anos iniciais do ensino fundamental ao ensino médio, conciliando teoria à prática.

Os centros agrícolas e ecológicos localizam-se em duas regiões distintas da zona rural do município de Canela. Nelas encontravam-se escolas de campo, as conhecidas “Brizoletas” no Rio Grande do Sul (as quais foram construídas pelo então governador Leonel Brizola, entre 1959 e 1963 e, por isso, levam seu sobrenome como referência), a fim de levar educação às famílias residentes no interior. Com isso, o governo elaborou um “Plano de Emergência de Expansão do Ensino Primário”, o qual recebeu o nome de *Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul*. Esse projeto tinha por objetivos: “a escolarização de todas as crianças em idade escolar, dos 7 aos 14 anos, e a erradicação do analfabetismo” (QUADROS, 2003, p. 52-53).

Eram construções pequenas de madeira, geralmente pintadas de azul, que possuíam duas salas de aula, pois eram de classes multisseriadas, banheiros e uma cozinha. Segundo informações da Secretaria de Educação do Estado, foram 6.302 escolas construídas pelo território gaúcho e, com isso, houve durante o seu mandato a contratação em massa de professores para o desenvolvimento dessa ideia. Na época, Brizola confiou à educação a missão de “preparar e civilizar o povo na sua marcha para a sociedade moderna e mais justa” (QUADROS, 2003, p. 50).

Com a modernização da sociedade e diversas políticas públicas estaduais e

federais para a educação, muitas dessas escolas se fecharam. Exemplos são os ônibus do transporte “Caminho da Escola”, que levam os alunos do interior de municípios a estudarem em escolas da zona urbana. Apesar disso, as escolas que se localizavam onde hoje são o Centro Agrícola e o Centro Ecológico não foram destruídas. As mesmas foram remanejadas como propriedades do Estado, mas sob os cuidados da EEEB Neusa Mari Pacheco, para o desenvolvimento de suas atividades agrícolas e ecológicas.

A disciplina de Agricultura, por exemplo, é ministrada, em alguns períodos, no Centro Agrícola, onde se realiza o “preparo da terra, adubação, plantio e colheita de boa parte dos alimentos que são consumidos na escola.” (PPP, 2017, p.19). A disciplina de Ecologia, mediada também em alguns períodos no Centro Ecológico no interior do município, onde se realiza atividades teóricas em área livre com temas como tipos de solo, rochas e árvores nativas, por exemplo. Fazendo jus a uma das missões da escola em tempo integral: “Com isto, o estudo da Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, História, Geografia, se torna altamente prático, atraente e envolvente. Assim, a educação nesta Escola adquire ares renovadores” (PPP, 2017, p. 33).

Nessa perspectiva, destaca-se a importância e relevância do ensino transdisciplinar em diferentes áreas. Nesse projeto, essa proposta se vê moldada na relação entre a educação de ciências e matemática.

Flores e Oliveira (2017) indicam que o termo transdisciplinaridade mostra a intenção do mesmo, pois

O prefixo ‘trans’ significa ‘estar e ir além de’. E a expressão ‘disciplinaridade’ indica o reconhecimento da importância das disciplinas e suas especializações. A proposição, então, é a de que os indivíduos, enquanto conhecedores de suas áreas realizem o movimento de transitarem por outras áreas com o intuito de enriquecer-se, ampliando a compreensão de natureza e sua relação pessoal com o mundo. (p. 11).

A transdisciplinaridade é entendida na educação como a colaboração entre disciplinas em um projeto. É algo que perpassa as mesmas e procura ir além dos conteúdos em comum a essas disciplinas. Como o próprio nome indica, “revela a intenção de transgredir a abordagem disciplinar, reconhecendo a multidimensionalidade e o dinamismo intrínseco dos fenômenos que interagem na formação humana.” (RUARO; MORILLO, GONZÁLEZ, 2018, p. 6221-622, tradução nossa).

Assim, segundo Rocha Filho (*et al* 2015, p. 125),

A transdisciplinaridade é o caminho por onde se pode educar para a reflexão

valorativa dos saberes especialistas, reconstruindo seres capazes de transcender as perspectivas sectárias que se desenvolvem em consequência das limitações humanas que bem conhecemos, e que representam o grande desafio à instauração de um mundo melhor.

Dessa forma, espera-se que o aluno desenvolva conhecimentos diversos através da união entre as disciplinas. Assim, o estudante consegue transcender à sala de aula, e busca desenvolver seus conhecimentos em prol de uma sociedade melhor, tornando-se cidadão efetivo, ético e atuante, exercendo, assim, sua plena cidadania.

METODOLOGIA

O trabalho “Educação e Reciclagem: uma prática de sustentabilidade enriquecendo uma comunidade” traz a iniciativa da Escola Estadual de Educação Básica Neusa Mari Pacheco – CIEP, em Canela, com o projeto de reciclados. A pesquisa tem por principal objetivo a alfabetização científica dos educandos frente aos problemas ambientais recorrentes e crescentes, aliando a compreensão do tema com teoria à prática, em busca da formação de educandos atuantes na comunidade ante aos problemas ambientais, construindo e enriquecendo a alfabetização científica dos mesmos.

O projeto de reciclados visa que os alunos arrecadem materiais como plásticos, latinhas e sucatas em suas residências. Com isso, os mesmos são pesados e revertidos em notas nas disciplinas que compõem a área de Ciências da Natureza e Matemática. Após, realiza-se a venda dos materiais para a cooperativa de recicladores, e o valor arrecadado gera viagens culturais às turmas e melhorias nas salas de aulas, como a aquisição de estufas e ventiladores.

No ano de 2019 participaram do projeto 86 alunos do 6º ano e 75 alunos do 8º ano, ambos dos anos finais do ensino fundamental. As turmas participantes se justificam ao fato de serem as classes nas quais as professoras de ciências e matemática possuíam regência, no ano de 2019.

As turmas do 6ºs anos separaram as tampinhas e ajudaram a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) do município, que participa do projeto “Tampinha Legal”. O mesmo gera lucro para as instituições participantes, como a compra de cadeiras de rodas e lentes para óculos.

Por meio dessas experiências, o projeto apresenta uma metodologia qualitativa através da apresentação dos dados de um ano letivo de implementação do projeto e da observação das professoras de Ciências e Matemática, frente às atitudes de crescimento científico dos alunos. Bem como, aponta a iniciativa dos próprios educandos em aliar a comunidade ao seu projeto, sendo capazes da conscientização própria e da sociedade limítrofe ao educandário.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No ano letivo de 2019, por meio da ideia inicial da professora de Matemática com o apoio da professora de Ciências, fora criado na EEEB Neusa Mari Pacheco – CIEP um projeto que visava à venda de reciclados trazidos pelos alunos para melhorias no ambiente escolar. Por meio dessa prática, foi possível constatar que os educandos estavam desenvolvendo práticas diárias de sustentabilidade, assim como, conscientizando a si, a seus familiares e a comunidade local, de suas práticas degradadoras ao meio ambiente. Com isso, constatou-se que o projeto de reciclados ganhava novos patamares além da simples arrecadação de valores, mas estava diretamente ligado ao progresso da alfabetização científica dos estudantes.

Durante o ano letivo de 2019, entre os meses de março a agosto (os quais foram contabilizados para esse trabalho), as turmas participantes reciclaram cerca de 1.218.034 Kg (uma tonelada duzentos e dezoito quilos e trinta e quatro gramas), entre latas, sucatas e garrafas PETs e embalagens de plástico colorido. À vista disso, arrecadaram em torno de R\$ 3.000,00.

Os reciclados, inicialmente, eram coletados da própria escola e na residência dos educandos. Os alunos, muito envolvidos, tomaram a iniciativa e realizaram uma grande campanha de conscientização no bairro. O projeto alcançou dimensões maiores e toda a comunidade limítrofe à escola passou a colaborar. O bairro começou a separar seus materiais recicláveis e levá-los à escola, pois enxergaram a oportunidade de apoiar ainda mais o educandário. A fala dos alunos - a fim de conscientizar os vizinhos - fora sensata e de extrema responsabilidade, na qual apresentavam seu projeto e o objetivo do mesmo, que traria ainda mais melhorias à escola, que sempre foi um orgulho para a comunidade. Visto que a construção da mesma e de toda a sua filosofia fora fundada na participação da comunidade do bairro e se deu baseada nas necessidades daquela região,

como exemplificado no referencial teórico, o qual aponta o crescimento educacional e econômico do bairro. O turno integral é de grande valia até os momentos atuais, uma vez que, além de garantir a educação pública de qualidade e com alternativas de atividades diferenciadas ao longo do dia, muitas famílias têm ali a segurança para trabalhar o dia todo tendo a certeza de que, também, seus filhos (as) terão uma alimentação de qualidade.

A cada fim de semana, na sexta-feira, os materiais recicláveis são separados por sua composição (plástico, metal...). A cada semana, uma turma é responsável pela separação e encaminhamento à reciclagem no caminhão, que se desloca até a escola para realizar a coleta. A partir daí, é feita a venda para as cooperativas de recicladores na região metropolitana do Estado, e parte do valor dessa venda retorna às turmas.

Com os valores, as turmas adquiriram ventiladores, estufas e latas de lixos para as salas de aulas, figurinos para o tradicional “Festival de Danças” da escola bem como a realização de passeios culturais.

Com a separação desses materiais, as tampas de garrafas PETs são retiradas para doação. Com isso, as turmas de 6ºs anos passaram a indagar as professoras sobre o destino das mesmas. A partir daí, foi elaborado um projeto para que os alunos pudessem conhecer o destino das tampinhas. Assim, os estudantes foram levados a conhecer o projeto “Tampinha Legal”, do qual a APAE do município é cadastrada. Nessa ocasião, soubemos que a APAE estava com muito material sem separação, visto que cada cor de tampinha precisa ser armazenada às suas iguais em sacos.

Foi a partir daí que as turmas criaram um projeto para, divididos em grupos, irem, uma vez por semana, auxiliar a APAE na triagem das tampinhas. Com o apoio da SMEEL (Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer) de Canela, que disponibilizou o transporte para os alunos, tal ideia virou prática. Essa última também auxiliou na separação de quase uma tonelada de tampinhas, o que fez com que o trabalho andasse a passos largos e a APAE arrecadasse seus valores mais rápido.

O projeto “Tampinha Legal” existe desde 2016 e, desde lá, coletou 206.154.092 (duzentos e seis mil, cento e cinquenta e quatro e noventa duas) tampinhas no Rio Grande do Sul, repassando os valores das vendas da reciclagem dos plásticos das tampas, para as entidades cadastradas, como hospitais, ONGs (Organizações não governamentais) e APAEs. O projeto tem por missão não só a arrecadação de valores a entidades, mas também a conscientização e esclarecimento para a reciclagem do

plástico (TAMPINHA LEGAL, *website*).

Por meio dessa prática, de iniciativa dos próprios alunos e iniciado pela sua comunidade, percebeu-se que a alfabetização científica se consolidou, tendo como proposta fazer um mundo melhor, sendo de grande valia e trazendo resultados na aprendizagem dos alunos e na sua formação cidadã. Prova disso é que o projeto de reciclados segue trazendo melhorias à infraestrutura da escola e enriquecendo cientificamente os alunos.

Com tal projeto, a escola fora convidada a participar da “Feira de Ciências e Mostras Científicas – CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico)” do município de Canela. O trabalho fora apresentado em formato de pôster, por dois alunos da turma do 6º ano, tendo o trabalho sido premiado com o 3º lugar da Mostra e um dos estudantes contemplados com uma bolsa de iniciação científica júnior do CNPq por um ano, no decorrer de 2020, a fim de aprimorar o projeto proposto com subsídios do valor de bolsa.

Abaixo, apontam-se imagens da realização do projeto:



Imagem 1: Reportagem do jornal local sobre a iniciativa dos alunos na ajuda à APAE.

Fonte: Jornal Folha de Canela.



Imagem 2: Sacos de tampinhas separados pelos alunos.
Fonte: Jornal Folha de Canela.



Reciclagem que Transforma

Escola Estadual de Ensino Básico Neusa Mari Pacheco

Professoras: Paola Cazzanelli e Rochelle Silva Silveira

Introdução

A reciclagem de materiais se torna fundamental nos dias de hoje, visto que a poluição gerada pelos mesmos, causa danos irreparáveis ao planeta. Abaixo, a tabela exemplifica os anos de decomposição de cada material comumente encontrado poluindo o solo e as águas. De acordo com o Plano Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS), apenas 3% do lixo gerado no Brasil é reciclado.

MATERIAL	TEMPO DE DECOMPOSIÇÃO
Papel	3 a 6 meses
Copinho plástico	Aproximadamente 100 anos
Caixa de papelão	No mínimo, 6 meses
Latinha	Mais de 100 anos
Pano	De 6 meses a 1 ano
Fralda descartável	Cerca de 450 anos
Chiclete	5 anos
Lixo radioativo	Em torno de 250.000 anos
Vidro	Cerca de 1 milhão de anos
Pneu	Não se sabe ao certo

Metodologia

Com o projeto de reciclados, os alunos da Escola Neusa Mari Pacheco, realizam a separação correta dos materiais e com a venda de materiais como latinhas e garrafa PET é revertido em dinheiro, o qual é utilizado para melhorias na escola e em atividades diferenciadas às turmas, como passeios e lanches. As tampinhas separadas das embalagens, são doadas ao projeto "Tampinha Legal", da qual a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) do município participa. Apoiando este projeto, os alunos do 6º ano da escola participaram da triagem destes materiais, para encaminhá-los ao destino e reverter em verbas à APAE.



Resultados

No ano de 2019, entre os meses de março a agosto, a escola reciclou cerca de 1.218,034 (uma tonelada duzentos e dezoito quilos e trinta e quatro gramas) entre latas, sucatas de metal, garrafas PETs e embalagens de plástico colorido, arrecadando em torno de R\$ 2.105,12 (dois mil cento e cinco reais e doze centavos).

Desde 2016, este projeto já coletou 153.381.869 (cento e cinquenta e três milhões, trezentos e oitenta e um mil e oitocentos e sessenta e nove) tampinhas no Rio Grande do Sul.



Conclusão

O respeito e a contribuição ao meio ambiente através dessa ação de reciclagem, enriqueceu a alfabetização científica dos alunos, tornando-os seres atuantes na sociedade.

Referências

ENTENDA O QUE É A POLÍTICA NACIONAL DE RESÍDUOS SÓLIDOS – PNRS, 2014. Disponível em: <https://www.fragmaq.com.br/blog/entenda-politica-nacional-residuos-solidos-pnrs/>. Acesso em 22 setembro 2019.
TAMPINHA LEGAL. Disponível em: <https://tampinhalegal.com.br/web/institucional/>. Acesso em: 22 setembro 2019.

Chamada CNPq/MEC /MCTIC /SEPED No 27/2018 – Feira de Ciências e Mostras Científicas
Execução: Secretaria da Educação, Esporte e Lazer de Canela/RS
Apoio: PPG de Pediatria e Saúde da Criança PUCRS

Imagem 3: Pôster apresentado pelos alunos na Feira de Ciências e Mostras Científicas CNPq – Canela/RS.

Fonte: Autores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio de um projeto de reciclados da Escola Estadual de Educação Básica Neusa Mari Pacheco – CIEP, pôde-se perceber que o mesmo ultrapassou os muros da escola, graças a iniciativas de alunos que se dedicaram e se empenharam diariamente. O

ênfoque em grupos de conversas e a conscientização da comunidade fora o primeiro passo de um projeto que rende frutos dia a dia.

Quanto à atividade em apoio ao projeto “Tampinha Legal” realizado na APAE do município, a mesma superou perspectivas de apenas ajudar ou de se descobrir para onde vão as tampinhas separadas das embalagens plásticas vendidas na escola. Tal atividade ganhou dimensões de participação inclusiva. Convivendo com alunos com necessidades especiais mais complexas das que os alunos conheciam e, também, através das falas das próprias professoras da APAE em explicar cada deficiência e limitações, os educandos puderam ampliar sua consciência a respeito do assunto. Com isso, *bullying* e falta de paciência com os colegas inclusos em suas salas de aulas diminuíram. Os alunos passaram a ajudar ainda mais os colegas nas aulas, incluindo-os em grupos e, ademais, compreenderam que todos possuem maior destaque em alguma atividade e/ou limitação em outras, e que todos precisam aprender a compartilhar seus conhecimentos para crescer juntos.

Vale destacar os alunos nesse processo, pois os mesmos foram peça-chave no caminho desse projeto que só se engrandece; também por acreditarem que a transformação da sociedade e sua conscientização são possíveis.

Sendo assim, o respeito e a contribuição ao próximo e ao meio ambiente, através da ação do “Projeto de Reciclados”, enriqueceram a alfabetização científica dos alunos, tornando-os seres atuantes na sociedade. Além disso, fez valer, às educadoras, um dos ensinamentos de Freire (2014), no qual “ensinar exige a convicção de que a mudança é possível” (p. 74), pois é acreditando no educando que faremos uma sociedade mais justa, ética, crítica e atuante nos seus deveres de cidadãos (ãs).

REFERÊNCIAS

AULER, Décio; DELIZOICOV, Demétrio. Alfabetização científico-tecnológica para quê?. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, v. 3, n. 2, p. 122-134, 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1983-21172001000200122&script=sci_arttext. Acesso em 27 jul de 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2017a. Disponível em: basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base. Acesso em 01 maio 2020.

_____, Lei 8069/90. **Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA**, 1990. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em 01 maio 2020.

_____, Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**, 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9694.htm. Acesso em: 01 maio 2020.

_____, Lei 13005/14. **Plano Nacional de Educação – PNE**, 2014. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em 01 maio 2020.

_____, Resolução 17/17. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE**, 2017b. Disponível em: portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao. Acesso em 01 maio 2020.

CAMARGO, Thiago Dutra de. **A Educação Integral como Possibilidade para as Problemáticas do Século XXI**: uma nova educação para uma nova ciência e um novo ser humano. 2017. 90f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado em Educação em Ciências, Programa de Pós-Graduação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS. Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/172759>. Acesso em 07 maio 2020.

CHASSOT, A. A Alfabetização Científica: uma possibilidade de inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 22, p. 89-100, 2002. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782003000100009*Ing=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 07 maio 2020.

FLORES, José Francisco; OLIVEIRA, Luciano Denardin de. **TRANSDISCIPLINARIDADE**. In: GALLON, Mônica da Silva; DOPICO, Sabrina Brugnarotto; ROCHA FILHO, João Bernardes da (org.). **Transdisciplinaridade no Ensino das Ciências**. Santa Cruz do Sul/RS: EDUNISC, 2017. p. 10-22. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/1753/1/Transdisciplinaridade%20no%20ensino%20das%20ci%C3%A2ncias.pdf>. Acesso em: 01 maio 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014. 143 p.

LORENZETTI, Leonir; DELIZOICOV, Demétrio. Alfabetização científica no contexto

das séries iniciais. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, v. 3, n. 1, p. 45-61, 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1983-21172001000100045&script=sci_arttext. Acesso em 27 jul 2020.

MARQUES, Ademar de Oliveira; SILVA, Flávia Biondo da. Agenda 21, Espaços Educadores e Com-Vidas. In.: BARELLI, Cristiane et al. **Projeto de Extensão Goio-En: “saneamento para a vida”**. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2013, p. 28-30.

MICHAEL, Pamela. Ajudando as Crianças a se Apaixonar pelo Planeta Terra: educação ambiental e artística. In.: STONE, Micheal K.; BARLOW, Zenobia (orgs.). **Alfabetização Ecológica: A educação das crianças para um mundo sustentável**. São Paulo: Cultrix, 2006, p. 143-156

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – PPP. Escola Estadual de Educação Básica Neusa Mari Pacheco – CIEP, Canela/RS, 2017.

QUADROS, Claudemir de. **As Brizoletas Cobrindo o Rio Grande**: a educação pública no Rio Grande do Sul durante o governo de Leonel Brizola (1959-1963). Santa Maria/RS: Editora UFSM, 2003. 113 p.

RIO GRANDE DO SUL. **Escola de Tempo Integral**. Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Comissão Especial para Tratar das Escolas em Tempo Integral no Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/FileRepository/repdcpm505/ComEspEduintegral2013/Relatorio impressao.pdf>. Acesso em 20 dez 2019.

ROCHA, Francisco. Quanto Vale a Tampinha que Você Joga Fora. **Folha de Canela**. Canela/RS, 07 jun. 2019. p. 22-23. Disponível em: <https://portaldafolha.com.br/2019/06/07/quanto-vale-a-tampinha-que-voce-joga-fora/>. Acesso em: 01 maio 2020.

ROCHA FILHO, João Bernardes da; BASSO, Nara Regina de Souza; BORGES, Regina Maria Rabello (org.). **Transdisciplinaridade**: a natureza íntima da educação científica. 2. ed. Porto Alegre/RS: EDIPUCRS, 2015. 131 p. Disponível em: http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/11835/2/Transdisciplinaridade_A_natureza_intima_da_educacao_cientifica.pdf. Acesso em: 01 maio 2020.

RUARO, Javier Collado; MORILLO, Mario Madroñero; GONZÁLEZ, Freddy Javier Álvarez. Educación Transdisciplinar: formando en competencias para el buen vivir. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 26, n. 100, p.

619-644. Jul/set, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v26n100/1809-4495-ensaio-26-100-0619.pdf>. Acesso em 22 dez 2019.

SASSERON, Lúcia Helena; DE CARVALHO, Ana Maria Pessoa. Almejando a alfabetização científica no ensino fundamental: a proposição e a procura de indicadores do processo. **Investigações em ensino de ciências**, v. 13, n. 3, p. 333-352, 2008. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/445>. Acesso em 27 jul 2020.

SILVA, Roberto Rafael da. Políticas de Ampliación de la Jornada Escolar em Rio Grande do Sul (Brasil): una reflexión curricular. **Páginas de Educación**, Montevideu, v. 12, n. 1, p. 179-195, 14 mar 2019. Universidad Católica de Uruguay. Disponível em: <https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/1788>. Acesso em 22 dez 2019.

TAMPINHA LEGAL. Disponível em: <https://tampinhalegal.com.br/web/>. Acesso em 01 maio 2020.

ZANIN, Gisele Stella. Educação Ambiental na Escola Pública: estudo de caso da escola estadual de ensino médio Pe. Antônio Serraglio. In.: FOSCHIERA, Elisabeth M.; TEDESCO, Carla D. **Educação para o Cuidado**: os múltiplos olhares da educação socioambiental. Rio de Janeiro: Multifoco, 2013, p. 103-119.

EDUCAÇÃO EMOCIONAL PARA A DOCÊNCIA: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Silvânia Lúcia de Araújo Silva ¹

RESUMO

Segundo a OMS, múltiplos fatores sociais, psicológicos e biológicos determinam o nível de saúde mental de uma pessoa. As pressões socioeconômicas contínuas são reconhecidas como riscos para a saúde mental de indivíduos e comunidades, bem como as rápidas mudanças sociais, condições de trabalho estressantes, discriminação de gênero, exclusão social, estilo de vida não saudável, risco de violência, problemas físicos e pandêmicos de saúde e violação dos direitos humanos. As pressões, na verdade, são muitas, por isso, objetivamos, nesse estudo, analisar e compreender a importância do desenvolvimento de uma educação voltada para o exercício emocional do docente, não apenas nesse momento em que a crise posta pela pandemia da Covid-19 tem se estabelecido na sua vida profissional, mas, sobretudo, para depois que ela passar também. Partimos de problematizações, como: os professores estavam preparados para viver esse momento e trabalhar através do ensino remoto, por exemplo? Depois que tudo passar, como estarão esses profissionais, pós-pandemia? Para responder tais questões, esse texto reúne estudo bibliográfico e pesquisa-ação, uma vez que é de nosso interesse estudar a saúde mental docente desde março de 2019, exatamente um ano antes de sermos levados ao isolamento e distanciamento social para efeito de prevenção contra a pandemia do coronavírus. Com base na teoria estudada, nas observações e entrevistas realizadas numa instituição escolar pública, acompanhando professores, chegamos à conclusão de que, como profissionais em educação, precisamos não apenas conhecer sobre educação emocional, mas, fazer uso dela para resolvermos as situações desafiadoras de hoje e de amanhã.

Palavras-chave: Educação Emocional, Docência, Tempos de Pandemia.

NOTAS INTRODUTÓRIAS DE UM CONCEITO EM CONSTRUÇÃO

As atividades que permeiam o mundo pedagógico são diversificadas, complexas e, invariavelmente, têm conduzido o profissional em educação a se ver diante de conflitos que precisa enfrentar, muitas vezes, com um esforço sobre-humano. Tal fato tende a lhe colocar em situações, quase sempre, mal compreendidas, uma vez que o desnuda de seu “ser profissional” e o faz aparecer como realmente é, antes de qualquer profissionalização, um “ser humano”, com limites e possibilidades, alegrias e tristezas, potencialidades e fragilidades.

Não é novidade que, nos últimos tempos, o papel do professor tem sido questionado e, na mesma direção, o próprio espaço do educador na concreta participação do acontecimento

Este artigo é resultado de Projetos de Extensão e de Pesquisa na área de Saúde Mental dos Professores da Educação Básica, desenvolvidos em 2019 e 2020, a partir do CCHSA/UFPB.

¹ Doutora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, silvaniaraujo@voax.com.br.

pedagógico que, por falta de uma compreensão compatível à sua realidade profissional, não é entendido, levando-o a sofrer pressões externas diretas e indiretas.

Desde o início da década de 1980, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) definiu as condições de trabalho para os professores ao reconhecer o lugar central que ocupam na sociedade, uma vez que são os responsáveis pelo desenvolvimento socioeducativo do cidadão para a vida, cujas condições buscam basicamente atingir como meta a construção de um ensino de qualidade, eficiente e responsável.

Podemos ressaltar, nessa mesma direção, que o compromisso social do professor está pautado principalmente nas relações humanas e na ética, uma vez que o professor é um “ser social” que pertence a uma sociedade, a determinados grupos sociais e que, portanto, influencia e é influenciado, construindo e sendo construído, contribuindo com novos pontos de vista sobre o que o aluno não enxergou, estimulando a produção de outros e novos conhecimentos. E, nesse sentido, o “papel social do professor” está diretamente ligado a sua saúde, pois, “quando o trabalho deixa de ser considerado uma fonte de contribuição e prazer passando a caracterizar sofrimento no exercício da profissão, doenças associadas surgem gerando significativas sequelas para o trabalhador” (FERREIRA, 2011, p.36).

Esse sofrimento pode ainda agravar-se mais quando confronta com as questões motivacionais, além daquelas relacionadas à subjetividade, como os sonhos, projetos, desejos que cada um vivencia e idealiza. Sendo assim o trabalho pode se tornar um desencadeador do sofrimento psíquico para quem o executa, deixando o indivíduo cada vez mais privado da liberdade de criação (idem ibidem, p. 08).

Sob essa perspectiva, justificamos a feitura desta pesquisa, a priori, por conglomerar inquietações nossas, inerentes à relevância da temática, por entendermos o quão é preciso que nos preocupemos com a saúde mental do professor e, mais, com o desenvolvimento de uma educação que se queira emocional, que o oriente para o equilíbrio e a manifestação de atitudes mais positivas para o desempenho da função. Isto porque “saúde é um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a mera ausência de doença ou enfermidade” (ONUBR, 2016, p.3).

Em tempo, sobre a expressão “saúde mental”, em nosso estudo, esclarecemos que ela é entendida como “um estado de bem-estar no qual um indivíduo realiza suas próprias habilidades, pode lidar com as tensões normais da vida, pode trabalhar de forma produtiva e é capaz de fazer contribuições à sua comunidade” (ONUBR, 2016, p.3). Paralelamente, como ponto convergente, buscamos o entendimento proposto a partir das reflexões de Goleman

(2011) sobre outra expressão, “inteligência emocional”, à luz da teoria das inteligências múltiplas desenvolvida por Howard de Gardner que, inicialmente, identificou sete tipos de inteligência, quais sejam: musical, corporal-cinestésica, lógica-matemática, linguística, espacial, interpessoal e intrapessoal.

A partir dessa discussão, problematizamos: como os professores têm conseguido o equilíbrio de suas emoções? Eles têm exercitado uma educação emocional para si? Os professores estavam preparados para viver esse momento e trabalhar através do ensino remoto, por exemplo? Depois que tudo passar, como estarão esses profissionais, pós-pandemia?

Como objetivo principal, buscamos, através deste estudo, analisar e compreender a importância do desenvolvimento de uma educação voltada para o exercício emocional do docente, não apenas nesse momento em que a crise posta pela pandemia da Covid-19 tem se estabelecido na sua vida profissional, mas, sobretudo, para depois que ela passar também. Para dar conta desse objetivo, metodologicamente, ancoramos nossa pesquisa em estudos teóricos, cuja base bibliográfica apresenta um repertório de estudiosos que discutem/refletem sobre saúde mental, emoções, inteligência emocional, pandemia do coronavírus e docência; e na pesquisa-ação, por se tratar de um locus empírico que é concebido e realizado “em estreita associação com uma ação ou com a 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).

Teoricamente, discutimos sobre uma educação emocional para a docência, cujas reflexões são destacadas tendo como pano de fundo os últimos seis meses, quando iniciou a pandemia no mundo do coronavírus e nos levou ao isolamento e distanciamento social com, dentre outras situações, universidades e escolas fechadas, tendo que seus sujeitos ressignificarem as práticas do ensino e da aprendizagem.

Enquanto fruto de nossas atividades de extensão e de um projeto de iniciação científica, que tiveram de se adequar à nova situação, outros encaminhamentos nos levaram ao desenvolvimento de alternativas que nos permitiram reflexões que consideramos necessárias em tempos de pandemia, como será possível compartilhar nas próximas páginas. Assim, esse texto reúne estudo bibliográfico e pesquisa-ação. Por isso, com base na teoria estudada, nas conversas informais, no questionário online aplicado e nas observações desenvolvidas numa instituição escolar da rede pública de ensino, acompanhando professores antes da pandemia, chegamos à conclusão de que os profissionais em educação, envolvidos

com o trabalho docente, precisam conhecer e fazer uso de sua inteligência emocional a fim de construir momentos mais positivos, que nos tornem mais humanos e pessoas melhores.

EDUCAÇÃO EMOCIONAL PARA A DOCÊNCIA: ALGUMAS REFLEXÕES NECESSÁRIAS EM TEMPOS DE PANDEMIA

“A pandemia confere à realidade uma liberdade caótica, e qualquer tentativa de a aprisionar analiticamente está condenada ao fracasso, dado que a realidade vai sempre adiante do que pensamos ou sentimos sobre ela” (SANTOS, 2020, p. 13). Com essas palavras, iniciamos nossas reflexões sobre a temática. De fato, como bem ressalta Boaventura de Sousa Santos, seja teorizando ou escrevendo sobre a pandemia do coronavírus, temos “as nossas categorias e a nossa linguagem à beira do abismo”.

O contexto que nos permite escrever sobre a temática, não apenas como pano de fundo das questões que discutimos, mas, sobretudo, orienta-nos sobre a necessidade de nos fortalecermos no campo das emoções para que não nos sintamos “à beira do abismo” de forma contínua e desesperançada. Pelo contrário, queremos enveredar por caminhos que nos conduzam ao equilíbrio de nossas emoções, à autoconsciência do vivido e do sentido, por nós mesmos e pelo “outro”. Assim, continuamos a partir do questionamento: afinal, o que se entende por educação emocional? Para responder à questão, adentramos no campo da inteligência emocional, enquanto aptidão inerente a todo ser humano.

Apesar de ser “inerente” a homens e mulheres, esta aptidão precisa ser desenvolvida ao longo da vida. Seu exercício nos dá a capacidade de autoconhecimento, mais precisamente em relação ao que diz respeito aos nossos sentimentos e emoções, a fim de sabermos lidar com mais desenvoltura de nossas emoções em diferentes situações da vida, bem como, entendermos os sentimentos/emoções do “outro”.

É preciso, portanto, desenvolver essa inteligência para melhor resolver questões da vida cotidiana, problemas com os quais nos deparamos, para ter boas relações de convivência social, para não se deixar “invadir” por sentimentos ruins que impliquem de forma negativa em nossa saúde mental. Atualmente, a temática é bastante discutida, pois, entende-se que nossas emoções e sentimentos interferem diretamente em nossas vidas, em todas as suas esferas, sejam elas individuais ou coletivas. Isto porque não é possível nos dissociarmos das emoções e, nesse caso, cabe-nos trabalhar/exercitar as melhores alternativas de lidarmos com elas, tanto no âmbito pessoal, social quanto profissional. Não tratando-se, nesse sentido,

apenas do que sentimos, mas do que fazemos com nossos sentimentos e como reagimos a eles.

Mesmo ancorando nossas reflexões nos estudos gardnerianos, é certo, como destaca Goleman (2011, p. 15), o crescimento dessa área deve muito a Mayer e Salovey que, conjuntamente com seu colega David Caruso (um consultor de negócios), trabalharam incansavelmente a favor da aceitação científica da inteligência emocional. Assim, ao formular uma teoria da inteligência emocional cientificamente aceita e fornecer uma mensuração dessa capacidade na vida real, esses pesquisadores estabeleceram um impecável padrão de pesquisa para o campo das emoções, dos sentimentos.

Em meio aos conflitos advindos com a pandemia do coronavírus Covid-19, temos que demonstrar sentimentos que nos fortaleçam e deem equilíbrio às nossas relações e relacionamentos. Por isso, autoconhecimento, regulação emocional, resiliência, empatia/alteridade e julgamento para tomada de decisões responsáveis podem e precisam ser exercitadas, não apenas hoje, mas em todos os momentos da vida, uma vez que constituem importantes aliadas para as mudanças trazidas pelo distanciamento pandêmico e pelo desenvolvimento tecnológico. São as habilidades socioemocionais, tão necessárias em tempos de pandemia, já que apesar dos sofrimentos revelados, com ela, também diagnosticamos novas alternativas de viver e conviver.

A pandemia e a quarentena estão a revelar que são possíveis alternativas, que as sociedades se adaptam a novos modos de viver quando tal é necessário e sentido como correspondendo ao bem comum. Esta situação torna-se propícia a que se pense em alternativas ao modo de viver, de produzir, de consumir e de conviver nestes primeiros anos do século XXI (SANTOS, 2020, p. 29).

Mas, para pensar em alternativas ao modo de viver e conviver, faz-se necessário desenvolver o que Gardner chamou de inteligência interpessoal e inteligência intrapessoal. A primeira, ressalta o desenvolvimento dos aspectos internos de uma pessoa, de modo que a capacidade central em funcionamento aqui é o acesso à nossa própria vida sentimental, nossas emoções e, com base nelas, encontrar um meio de entender e orientar nosso comportamento. A segunda, por sua vez, volta-se para o exterior à pessoa, para os outros indivíduos, de maneira que a capacidade central aqui é a observar e fazer distinções entre outros indivíduos e, em particular, entre seus humores, temperamentos, motivações e intenções.

No bojo dessas discussões, de acordo com Goleman (2011), referenciado por Mayer e Salovey, as aptidões da inteligência emocional possuem cinco principais domínios, quais

sejam: conhecer as próprias emoções; lidar com as emoções; motivar-se; reconhecer emoções nos outros; e, ainda, lidar com relacionamentos. Seu conceito, há que se ressaltar, é bem recente, mas, Goleman a trata como a...

[...] capacidade de criar motivações para si próprio e de persistir num objetivo apesar dos percalços; de controlar impulsos e saber aguardar pela satisfação de seus desejos; de se manter em bom estado de espírito e de impedir que a ansiedade interfira na capacidade de raciocinar; de ser empático e autoconfiante (GOLEMAN, 2001. p. 63).

A inteligência emocional, portanto, permite-nos compreender nossas emoções e dos outros, bem como nossas relações e relacionamentos, pessoais e/ou profissionais, além de contribuir para o controle do estresse e na resolução dos problemas da vida. No caso do trabalho docente, bom destacar que exige muito do indivíduo. A docência, em si, reúne diversos fatores que interferem no emocional do profissional da área, fatores estes que lhes geram angústias, estresses e um conjunto de outros sentimentos que lhes causam mal-estar.

Esse mal-estar, em geral, é causado por coisas do cotidiano da profissão que são externas ao indivíduo. Elas implicam em suas emoções e, se não forem trabalhadas coerentemente, podem ter influência negativa em sua atuação profissional e, ainda, acarretar patologias, visto que o acúmulo de sentimentos negativos desgasta o profissional em educação, fazendo com que ele se sinta desmotivado e desesperançado com a profissão, com a docência. Mas, o professor tem conseguido o equilíbrio de suas emoções? Ele tem exercitado uma educação emocional para si? Ele sabe e reconhece o significado de educação emocional? Temos reconhecido o professor como pessoa, ou apenas como profissional?

Temos dito (e repetido) que o professor é a pessoa. E que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de autorreflexão e de autoanálise (NÓVOA, 2003, p. 04).

O autor supracitado nos permite refletir sobre a pessoa que está por trás da docência, por trás do profissional docente: suas emoções e razões, suas tristezas e alegrias, suas dores e sucessos... Enfim, sua pessoa para além de sua docência. E, no seu caso, especificamente, além de uma inteligência emocional, que determina seu potencial para aprender os fundamentos do autodomínio e afins, ele também precisa, na busca dessa educação, de uma

“competência emocional”, que determina o quanto desse potencial ele domina de maneira que se traduza em capacidades profissionais (GOLEMAN, 2011).

Nessa compreensão, ainda sob o respaldo dos estudos de Mayer, para entender melhor como as pessoas costumam lidar com suas emoções, Goleman (2011) constata que existem estilos típicos que elas adotam para acompanhar e lidar com suas emoções, assim definidos: pessoas “autoconscientes”, pessoas “mergulhadas” e pessoas “resignadas”.

- Autoconscientes. Conscientes de seu estado de espírito no momento em que ele ocorre, essas pessoas, evidentemente, são sofisticadas no que diz respeito à sua vida emocional. A clareza com que sentem suas emoções pode reforçar outros traços de suas personalidades: são autônomas e conscientes de seus próprios limites, gozam de boa saúde psicológica e tendem a ter uma perspectiva positiva sobre a vida. Quando entram num estado de espírito negativo, não ficam ruminando nem ficam obcecadas com isso e podem sair dele mais rápido. Em suma, a vigilância as ajuda a administrar suas emoções.

- Mergulhadas. São pessoas muitas vezes imersas em suas emoções e incapazes de fugir delas, como se aquele humor houvesse assumido o controle de suas vidas. São instáveis e não têm muita consciência dos próprios sentimentos, de modo que se perdem neles, ficando sem perspectivas. Em consequência, pouco fazem para tentar escapar desses estados de espírito negativos, achando que não são capazes de exercer controle sobre suas emoções. Muitas vezes se sentem esmagadas e emocionalmente descontroladas.

- Resignadas. Embora essas pessoas muitas vezes vejam com clareza o que estão fazendo, também tendem a aceitar seus estados de espírito e, portanto, não tentam mudá-los. Parece haver dois ramos do tipo resignado: pessoas que estão geralmente de bom humor e por isso pouca motivação têm para mudá-los, e as que, apesar de verem com clareza seus estados emocionais, são susceptíveis aos maus estados de espírito e os aceitam com um ‘deixa rolar’, nada fazendo para mudá-los, apesar da aflição que sentem – um padrão encontrado, por exemplo, em pessoas deprimidas que se resignam ao seu desespero (GOLEMAN, 2011, p. 79).

Assim, importa compreender que tipo de professor, no exercício de sua docência, estamos sendo: se autoconsciente, se mergulhado ou se resignado. De fato, ainda sob as conjecturas do autor supracitado, há muitos indícios que confirmam que as pessoas emocionalmente competentes, ou seja, que conhecem e lidam bem com os próprios sentimentos, entendem e levam em consideração os sentimentos do “outro”, levam vantagem em qualquer setor da vida, seja nas relações ou relacionamentos, seja assimilando as regras tácitas que governam o sucesso na política organizacional ou na profissionalização.

Destarte, as pessoas com prática emocional bem desenvolvida têm mais chance de se sentirem satisfeitas e de serem eficientes em suas vidas, dominando os hábitos mentais que fomentam sua produtividade; as que não conseguem exercer nenhum controle sobre sua vida

emocional travam batalhas internas que sabotam a capacidade de concentração no trabalho e de lucidez de pensamento (GOLEMAN, 2011).

Em tempos de pandemia, a nosso ver, tornou-se essencial desenvolver a prática emocional na docência. Muitos foram e estão sendo os desafios... O ensino passou a ser remoto... E a aprendizagem também... As aulas passaram a acontecer remotamente e uma série de novidades que não faziam parte das ações pedagógicas dos professores da educação básica vieram como que num turbilhão de fluxo contínuo: web conferências, plataformas digitais, redes sociais, apresentações online, produção de vídeos. Tantas novidades que, no auge da pandemia, demonstraram que, mais uma vez, o professor é peça fundamental no processo da educação escolarizada. Mas, ele/ela (o/a docente), nós, estávamos preparados para tamanhas mudanças?

Ato contínuo, não era apenas o trabalho docente que estava sendo posto em questão. Mas, toda a vida desse profissional: casa, família, tarefas domésticas, filhos, companheiro/a, enfim, toda a vida para ser administrada de casa e, nesse ínterim, os recursos tecnológicos, digitais, eram os únicos canais com toda a realidade para além das paredes do #fiqueemcasa. Não foi fácil. Não tem sido fácil. Contudo, apesar de todos os reveses advindos da pandemia, os docentes – os sobreviventes –, sairão mais fortes ou, ao menos, fortalecidos do turbilhão de emoções enfrentadas até aqui.

NOSSA METODOLOGIA: UM RECORTE DE NOSSA PESQUISA

Ancoramos nossa pesquisa em estudos teóricos, cuja base bibliográfica apresenta um repertório de autores que discutem sobre inteligência emocional, saúde mental, emoções e trabalho docente, os quais subsidiaram o tipo de pesquisa desenvolvida a pesquisa-ação que, como referenda Thiollent (1986, p. 14), trata-se de uma pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Este estudo, portanto, foi desenvolvido com a participação de 16 (dezesseis) professoras da Escola Municipal de Ensino Fundamental Xavier Junior, localizada no município de Bananeiras/PB. Ressalte-se que esses sujeitos serão descritos nesse estudo através de um código alfanumérico. Trabalhamos com pessoas de faixa etária entre 21 (vinte e um) e 50 (cinquenta) anos. Eram professoras, todas do sexo feminino, que ministravam aulas em turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Algumas com experiência de um ano em

sala de aula e outros com experiência acima de trinta anos, cujas formações alternavam desde o nível de graduação ao de especialização.

Para entendermos como o trabalho docente e os sentimentos que lhes geram sofrimento influenciam em sua saúde mental e repercutem em sua vida, fizemos observações participativas e entrevistas informais, o que possibilitou estarmos totalmente imersos em sua realidade profissional, contribuindo, dessa forma, para melhor compreensão de seus sentimentos, de sua práxis e da relação entre o emocional e o profissional. Por outro lado, o questionário online, aplicado já no período da pandemia, contribuiu para entendermos como esses sujeitos estavam lidando com suas emoções através do trabalho remoto.

Gil (2008, p. 100) destaca que a observação apresenta como principal vantagem, em detrimento de outras técnicas, a de que os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação. Desse modo, a subjetividade, que permeia todo o processo de investigação social, tende a ser reduzida, em especial, se for acompanhada dos registros. No caso do questionário online, foram questões que, como afirma Gil (2008, p. 113), ao serem estruturadas pelo pesquisador, podem ser elencadas como “uma lista de perguntas, frequentemente chamada de questionário ou de formulário”.

Quanto à nossa participação na escola, acompanhando os sujeitos supracitados, era mensal. Por isso, foram realizadas observações nas salas de aula para que pudéssemos fazer parte do dia a dia e inteirar-nos da prática das professoras, à luz do exercício cotidiano da profissão. As observações foram participativas. Assim, no momento das observações, também participamos das aulas, das atividades junto aos educandos, dos eventos, bem como estivemos à disposição para o que as professoras precisassem, acompanhando, enfim, a dinâmica da escola, atuando de modo cooperativo.

Apenas a título de informação, nossa pesquisa, mesmo tendo sido encerrada de maneira remota, uma vez que já estávamos enfrentando a pandemia da Covid-19, nosso estudo foi aprovado pela comissão de ética da Universidade, uma vez que estivemos ligados diretamente com os sujeitos envolvidos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO: NOSSAS REFLEXÕES

Para uma melhor sistematização dos dados encontrados, descrevemos os resultados obtidos no questionário online e analisamos os achados empíricos (observações participativas) através de categorias analíticas. Já os sujeitos participantes serão aqui descritos sob um código alfanumérico. Foram, nessa direção, três categorias analisadas, que assim intitulamos:

1. Entre o tempo e a temporalidade docente;
2. As responsabilidades da docência e o ensino remoto;
3. Emoções e educação emocional.

Na primeira categoria, que intitulamos de “Entre o tempo e as temporalidades docentes”, conforme nossas observações e as respostas do questionário, podemos afirmar que carga horária, horários a serem cumpridos em sala de aula e fora dela em atividades, como: correção das atividades dos educandos, planejamento, pesquisa, constituem fatores relevantes que influenciam e desencadeiam mal-estar psicológico e emocional, bem como desmotivação para com a profissão. Muitos profissionais trabalham dois turnos e levam diariamente trabalho para casa, o que lhes causa estresse pela exaustão e acúmulo de atividades, o que acaba por fazer com que o rendimento do profissional caia consideravelmente e os deixe em estado de “desesperança”.

“A carga horária do professor transpassa o horário estabelecido para as atividades de planejamento e de atividades com os alunos, já que o professor para executar um bom trabalho deve estar planejando sempre, dessa forma a carga horária do trabalho do professor é maior do que o proposto” (P1).

“Difícilmente um professor trabalha só um horário a gente acaba tendo que trabalhar dois horários para ter uma remuneração melhor, então como você trabalha dois turnos, meu exemplo por exemplo, trabalho de 7h00min às 11 h00min, de 13 h00min às 17 h00min, e ainda levo trabalho pra casa, e você ainda tem uma vida, né? ai é difícil ai se torna estressante, porque infelizmente pra ter uma condição melhor para viver melhor, as vezes a gente tem que fazer, se um professor ganhasse um valor melhor trabalharia só um, mas a maioria das professoras que conheço trabalha os dois turnos, a gente ganha pela em sala de aula e pra atividade que tá em casa só que o valor ‘num’ dá pra se manter, ai a gente tenta, principalmente o professor do fundamental I, que é quem ganha menos de todas as esferas quem ganha menos e o de nós, mesmo tendo graduação, especialização mas não chega num valor que dê pra pessoa ficar só com um, é a realidade né, e na nossa cidade no nosso meio são poucas as opções” (P4).

Todos precisamos de “tempo”. Para tudo na vida, precisamos de “tempo”. Todavia, é certo que, para o professor em efetivo exercício, essa expressão adquire um significado para além do que sugere nossa semântica. Isto porque “a estrutura temporal da consciência proporciona a historicidade que define a situação de uma pessoa em sua vida cotidiana como um todo e lhe permite atribuir, muitas vezes a posteriori, um significado e uma direção à sua própria trajetória de vida” (TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 216). Em outras palavras, temos sido vítimas do nosso próprio tempo docente, o que concorre para que as situações que permeiam nossa prática interfiram e dirijam a trajetória de nossa própria vida.

Infelizmente, como destaca P4, nós, professores, invariavelmente, estamos à mercê de uma carga horária alta, seja devido a demanda de trabalho no próprio ambiente de trabalho seja em casa. Mesmo os professores que trabalham apenas um turno em escolas, sentem o peso da falta de tempo para cumprir com suas obrigações. Nesse sentido, há uma incompatibilidade visível entre “o tempo natural e o tempo humano” (ELIAS, 1984) que, muitas vezes, entram em conflito, o que requer um equilíbrio harmônico de nossas duas mentes, a emocional e a racional, como destaca Goleman (2011, p. 38)).

Para o autor supracitado, essas duas mentes, na maior parte do “tempo” operam em estreita harmonia, entrelaçando seus modos de conhecimento para que nos orientemos no mundo. Ele continua: “Em geral, há um equilíbrio entre as mentes emocional e racional, com a emoção alimentando e informando as operações da mente racional, e a mente racional refinando e, às vezes, vetando a entrada das emoções” (Idem ibidem). A nosso ver, nessa perspectiva, está justamente no encontro desse equilíbrio harmônico entre o tempo natural e o tempo humano que pode haver uma educação emocional que se volte para a docência.

Na segunda categoria, intitulada “As responsabilidades da docência e o ensino remoto”, percebemos o quão as categorias aqui analisadas se conectam entre si, basta observar essa fala:

“Eu já tive um nível de estresse altíssimo, com dificuldades pra dormir com sintomas de ansiedade, é porque é muita pressão, é muita cobrança em cima da gente também, com relação ao diário on-line que não é assim tão simples, e a gente tem as competências que tem que tá colocando mensalmente, é um processo bem trabalhoso, fora isso tem a sala de aula, as questões de sala de aula, então assim e a gente não tem muito tempo ne então acaba que a gente fica sobrecarregado, levando muito trabalho pra casa, trabalhando muito nos finais de semana, deixando um pouco de lado a questão da família, do lazer que a gente também precisa, e muitas vezes devido ao trabalho a gente não consegue, então tudo isso vai afetando agente né e de certa forma vai ficando com o psicológico pressionado. É muito difícil tem que gostar muito porque se não gostar ‘num’ fica não, porque infelizmente a gente não tem valorização, o profissional não é valorizado, é tão importante, porém, infelizmente, nós não temos o reconhecimento que deveríamos” (P9).

Percebe-se claramente o quanto há um certo tom de angústia na fala de P9. De fato, no intervalo entre “não ter tempo” e “as muitas responsabilidades”, próprias da docência, há uma convergência nos tons de fala aqui demonstrados. Em sua fala, observam-se vários indícios que são apontados pela maioria dos sujeitos, com base em nossas observações: as cobranças burocráticas, a carga horária excessiva, a falta de valorização do profissional que, no “conjunto da obra”, se somados, repercutem em outras questões que também fazem parte do

dia a dia desse profissional, como por exemplo: as relações em sala de aula com os alunos. Nesse caso específico, fica claro que, em algumas turmas dentre as observadas, o relacionamento professor e aluno era um pouco mais complicado, o que exigia muito controle emocional e paciência do professor. Fatos como esses fazem com que alguns professores se sintam pressionados e angustiados, às vezes, desesperançados com a profissão.

[...] as pressões externas, a dificuldade de expressar emoções em tomar decisões, tanto a nível pessoal como profissional, a incapacidade de acreditar nos outros e em si próprio, as exigências que são colocadas no dia a dia de trabalho, não apenas nas atividades educativas mas também na gestão das relações com os colegas e com os pais das crianças, dificultam visivelmente este grupo de profissionais de se apropriarem de uma consciência emocional que lhes permita um melhor desempenho (SOUSA e FREITAS, 2016, p. 14).

Bom ressaltar que a professora também destaca a questão da desvalorização da profissão, o que se configura como um desestimulante, ou ingrediente negativo a mais, para os docentes, que trabalham muito e, muitas vezes, têm sua vida profissional “invadindo” sua vida pessoal. E, assim, do nosso ponto de vista, o profissional “vive para trabalhar” ao invés de “trabalhar para viver”.

Ao deslocarmos para o ensino remoto, modalidade didático-pedagógica que teve de ser implementada pela Secretaria Municipal de Educação de Bananeiras/PB, logo que a pandemia do coronavírus da Covid-19 foi anunciada pelos órgãos de saúde mundial, nacional e local, observamos que as responsabilidades que giram em torno da docência não mudaram. Pelo contrário, alguns professores destacam até que se ampliaram, uma vez que tiveram de lidar com tecnologias que, antes usadas socialmente, agora estavam sendo utilizadas como ferramentas pedagógicas como, por exemplo, o uso de grupos de WhatsApp.

“Na escola, cada professora foi orientada para fazer um grupo de WhatsApp de sua turma de alunos, através dos números de telefone de seus pais. Nesses grupos, que nem sempre contam com a participação dos pais de todos os alunos, uma vez que alguns não têm celulares ou internet, postamos vídeos sobre os conteúdos, contação de histórias e enviamos atividades. Também aproveitamos para comunicar sobre idas a escola para pegar as atividades impressas que produzimos” (P8).

Observamos o quanto o ensino remoto esbarra com as dificuldades que as professoras enfrentam e culminam com a preocupação maior: o rendimento escolar dos educandos, em especial, daqueles que sequer tiveram contato ao longo dos últimos seis meses. Para P8, a incógnita representada pelo futuro da aprendizagem da turma gera ansiedade e preocupação,

pois, sabe que muitas crianças estarão não apenas com seu processo de aprendizagem em “xeque”, mas, também, seu psicológico.

Ressaltamos, agora, a influência negativa da sobrecarga do trabalho sobre o bem-estar psicológico docente nos depoimentos a seguir. Através deles, tratamos da terceira categoria analisada, intitulada “Emoções e educação emocional”. Vejamos:

“Falta de materiais didáticos adequados para trabalhar em sala de aula” (P2).
“Condições materiais, o sistema de ensino e, muitas vezes, a educação que as crianças trazem de casa. Isso atrapalha no desenvolvimento e construção de novos conceitos” (P13).
“Acredito que alguns fatores, como por exemplo: a falta de recursos mínimos necessários para dar aula, a ausência dos pais no processo de aprendizagem das crianças etc.” (P7).
“Apoio da gestão municipal em suprir as necessidades da escola” (P11).
“A maior dificuldade acredito ser o acompanhamento das crianças pelos pais ou responsáveis, devido à falta de formação destes” (P1).
“A falta de interesse de alguns alunos e a ausência da família na escola, o péssimo comportamento de alguns alunos” (P14).

Observa-se, claramente, um discurso uníssono de “insatisfação”. Todavia, o que se coloca, na maioria das vezes, é uma reclamação meio que generalizada sobre condições de trabalho, seja por sentirem falta de apoio das famílias das crianças, seja do poder público em fornecer, nas palavras de P7, “recursos mínimos necessários para dar aula”. No caso de apoio dos pais, percebe-se o quanto a ausência destes ou dos responsáveis, do acompanhamento mesmo no processo de ensino e aprendizagem, enfim, no dia a dia dos processos educativos dos filhos/educandos. Sentimos, durante as observações participativas, nas conversas informais, que suas emoções estão sendo colocadas a prova constantemente no exercício da profissão docente.

Na verdade, os participantes afirmam que pretendem continuar lecionando. No entanto, 12% (doze por cento) deles dizem não indicar a profissão para outras pessoas. Esse dado nos faz refletir por que alguns profissionais da área não indicam a profissão. A resposta para essa questão pode ser encontrada ao longo desse texto, após termos apontado alguns indícios que sinalizam sobre as angústias que afligem parte dos docentes, que lhes causam sofrimento em relação ao seu trabalho.

De fato, não é difícil compreender como eles se sentem, mesmo que amem/gostem da profissão que escolheram, o que nos revela que a não indicação da profissão se dá também por causa da inconstância do “ser professor” na atualidade, o que põe em risco sua própria identidade docente, além das cobranças e da sobrecarga de trabalho que lhe é atribuída. No

entanto, vale ressaltar que, apesar das aflições, do mal-estar causado pelo ofício, os sujeitos se identificam com o que fazem. Abaixo, seguem algumas respostas para a seguinte pergunta elencada no questionário online: “Como você lida com as angústias que surgem? Afinal, você é feliz como profissional em educação? Comente”.

“Sim. Sou feliz, mas é muito trabalho, requer muito tempo de preparação fora da sala de aula, tomando tempo da vida pessoal e social” (P13).

“Procuro sempre renovar minha espiritualidade. Sim, estou feliz” (P11).

“As angústias que vão surgindo, eu trabalho com a psicóloga. E eu vejo a educação como esperança, assim ser profissional da educação mesmo em meio a tantas pressões psicológicas que a demanda traz com a função, há esperança!!! Precisamos formar cidadãos melhores!!!” (P14).

“Apesar de tantos desafios diários, ainda me encanto pela profissão” (P9).

“Às vezes, é difícil. Já pensei em mudar de profissão. Já tive até conselhos médicos para mudar de profissão, pois, sofri uma violência em sala de aula e precisei de terapia. A médica me aconselhou a repensar, pois ainda seria jovem e com possibilidades de ter outra profissão. Mas, eu gosto do que faço, apesar das dificuldades sempre quis ser professora” (P16).

Observa-se que, mesmo com as dificuldades enfrentadas, os momentos que geram sofrimento, os sentimentos e emoções que lhes causam mal-estar, as professoras são encantadas pela profissão. No entanto, ao nosso ver, para conseguirem desempenhar seu trabalho de forma plena, devem se dedicar aos cuidados de sua saúde mental, de suas emoções, desenvolver a inteligência emocional, para que possam ter domínio dessas situações que os afligem e, assim, terem “competência emocional” (GOLEMAN, 2011) para resolver os problemas que se apresentam, sem colocar em risco seu bem-estar mental e, por conseguinte, físico. Pois, apenas assim, será possível melhorar no relacionamento consigo mesmo e com os outros a fim de, nesse percurso, saberem identificar e transformar as emoções negativas ao seu favor, positivando-as.

EM BUSCA DE UMA CONCLUSÃO: ALGUMAS NOTAS IMPORTANTES

Decerto que, ao chegar aqui, temos por afirmar que a “inteligência emocional contribui com um número muito maior das qualidades que nos tornam mais plenamente humanos” (GOLEMAN, 2011, p. 76). Como humanos, estamos sujeitos às emoções. De fato, a partir delas, agimos e reagimos. Como professores, estamos sujeitos aos ônus e aos bônus da profissão. Daí, a necessidade de uma “educação” voltada para o “emocional”, que nos permita habilidades e competências para gerir as situações negativas que permeiam nossa existência, nosso individual, nosso coletivo, nossa docência.

Dentre as muitas audições que realizamos ao longo destes dois últimos anos na escola campo de pesquisa, uma delas nos chamou a atenção, a qual vamos destacar nesse momento: é a estratégia usada por uma das professoras que, numa conversa informal, confidenciou-nos que sempre separa uma quantia em dinheiro para viagens de fins de semana e de férias. Segundo ela, as viagens, em geral, em família, sinalizam momentos de desestresse e reposição de energias, que implicam positivamente em seu estado mental.

Outrossim, este exemplo, corrobora para o que Goleman (2011, p. 18) destaca como “aspectos fundamentais da inteligência emocional: autoconsciência, autocontrole, consciência social e a habilidade de gerenciar relacionamentos”. Tais aspectos, segundo ele, traduzem-se em sucesso profissional. Pois, ao serem usados pela “pessoa” ser humano, eles repercutem no ser profissional.

Como continuamos com nossas pesquisas sobre a temática ora apresentada, chegamos à conclusão provisória de que, como profissionais em educação, precisamos não apenas conhecer sobre educação emocional, mas, fazer uso dela para resolvermos as situações desafiadoras de hoje e de amanhã.

REFERÊNCIAS

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1984.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru, SP: EDUSC, 1999.


FERREIRA, Cristiane Magalhães. **Adoecimento psíquico de professores**: um estudo de casos em escolas estaduais da educação básica numa cidade mineira. Pedro Leopoldo, 2011. Disponível em http://www.fpl.edu.br/2018/media/pdfs/mestrado/dissertacoes_2011/dissertacao_cristiane_ferreira_magalhaes_2011.pdf Acesso em 02 de fevereiro de 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

NÓVOA, António. **Currículo e Docência**: a pessoa, a partilha, a prudência. Intervenção oral proferida no 1º Colóquio Internacional de Políticas Curriculares, no dia 13 de novembro de 2003. Disponível em https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4816/1/8575161121_1_11.pdf. Acesso em 01 de setembro de 2020.

ONUBR. **Saúde mental depende de bem-estar físico e social, diz OMS em dia mundial**. Reportagem publicada em 10.10.2016. <https://nacoesunidas.org/saude-mental-depende-de-bem-estar-fisico-e-social-diz-oms-em-dia-mundial/> Acesso em 25 de janeiro de 2019.



RODRIGUES, Miriam. **Educação emocional positiva** – ed. rev. amp. – Novo Hamburgo: Sinopsys, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SOUSA, A. T. C; FREITAS, M. C. M. A. **A interferência da inteligência emocional na práxis do professor**. UniEVANGÉLICA, 2016.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 21, n. 73, 2000, p. 209-244.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA COMO POLÍTICA PÚBLICA BRASILEIRA E SUAS PARTICULARIDADES NO CEARÁ: CONQUISTAS DO MOVIMENTO INDÍGENA

Maria Bernardete Alves Feitosa¹
Leila Maria Passos de Souza Bezerra²
Elivânia da Silva Moraes³

RESUMO

Este artigo é resultante de pesquisa empreendida no Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Avaliação de Políticas Públicas, cujo trabalho de dissertação consistiu em investigar a experiência de uma escola indígena Pitaguary, localizada em Maracanaú-Ceará busca. Como recorte dessa pesquisa, buscou-se empreender nesse trabalho um levantamento da implementação da educação escolar indígena no estado do Ceará, em que se investigou como se estruturou a implementação da educação escolar indígena para o povo Pitaguary, no município de Maracanaú-CE. investigar como se estruturou a implementação da educação escolar indígena para o povo Pitaguary. A proposta metodológica pautou-se na análise qualitativa, por meio de pesquisa documental e bibliográfica; pesquisa de campo, para coleta dos dados, por meio de entrevista semiestruturada e de observação participante. Os registros foram organizados em diário de campo e as entrevistas foram gravadas e transcritas. A pesquisa fundamentou-se na legislação referente à educação escolar indígena, nos estudos de Aires (2009) e Fonteles Filho (2015). Sobre a categoria de escola indígena, utilizamos as contribuições de Meliá (1999) e de Tassinari e Gobbi (2009).

Palavras-chave: Escola Indígena, Educação Escolar Indígena, Política Pública, Movimento Indígena.

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultante de pesquisa empreendida no Curso Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas, da Universidade Estadual do Ceará em que se buscou compreender como a educação escolar indígena se constituiu como política pública no estado do Ceará e, em especial no município de Maracanaú. Para

1 Mestre em Planejamento e Políticas Públicas do Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Políticas Públicas, Centro de Estudos Sociais Aplicados (CESA), da Universidade Estadual do Ceará (UECE), Grupo de Pesquisa Margens, Culturas e Epistemologias Dissidentes (GEP Margens), Professora da Rede Estadual de Ensino do Ceará, bernardetealvesfeitosa09@gmail.com;

2 Profa. Doutora. Docente do curso de Serviço Social da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas da UECE; Colaboradora do Mestrado de Avaliação de Políticas Públicas da UFC. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Margens, Culturas e Epistemologias Dissidentes (GEP Margens), leila.passos@uece.br;

3 Profa. Doutora. Docente do curso de Serviço Social da Universidade Estadual do Ceará (UECE), Integrante do Grupo de Pesquisa Margens, Culturas e Epistemologias Dissidentes (GEP Margens), elivania.moraes@uece.br;

tanto, empreendemos pesquisa documental, observação participante e coleta de dados por meio de entrevista semiestruturada.

IncurSIONAMOS nas pesquisas desenvolvidas sobre a constituição da educação escolar indígena no Ceará, os marcos históricos da implementação dessa política, o papel das lideranças indígenas na definição da política, bem como os embates entre movimento social e o Estado. Empreendemos também uma pesquisa na legislação nacional, estadual e local sobre os marcos regulatórios da referida política, a fim de compreender como a legislação vigente foi e/ou está sendo concebida no estado.

Como uma política recente e em constante processo de implementação, a educação escolar indígena no Ceará se constituiu como um processo marcado pelo protagonismo dos povos indígenas, e por conseguinte pelo embate com o Estado. Assim, o caráter histórico dessa pesquisa no tocante à sistematização das informações sobre a implementação da educação escolar indígena no Ceará foi instigante e provocou o interesse em empreender uma pesquisa documental a fim de compreender como essa relação movimento social e Estado se estabeleceu em torno da referida política.

A pesquisa possibilitou a sistematização de informações pertinentes a organização e qualificação da oferta da educação escolar indígena no estado. Se no início da implementação, a precariedade tanto dos espaços físicos, a formação pedagógica e política dos professores estava se delineando, percebemos que no atual momento, mesmo que marcado ainda por conflitos, há uma qualificação e fortalecimento do movimento indígena em torno de suas reivindicações, pautadas na melhoria das condições de oferta e valorização do professor indígena.

METODOLOGIA

A proposta metodológica dessa pesquisa, por meio da pesquisa qualitativa, pautou-se na análise de documentos, legislação nacional e estadual, pesquisa bibliográfica e entrevista com sujeitos atuantes na construção da educação escolar indígena em uma unidade escolar, situada no município de Maracanaú-Ceará.

A escolha pela pesquisa qualitativa possibilitou um olhar mais detalhado da escola, tendo como objetivo central a percepção do currículo que é praticado. Desse

modo, realizamos coletas de dados, via entrevistas semiestruturadas, assim como, observação *in loco*.

No decurso da observação participante, adotamos o diário de campo quando incursionamos no *locus* da pesquisa. Tais estratégias possibilitaram uma apropriação do objeto estudado, permitindo um olhar mais qualificado da escola indígena, de uma forma geral, compreendendo seus processos e o modo como a atuação dos sujeitos contribui para a execução da proposta pedagógica vivenciada. A pesquisa ocorreu no período entre maio de 2018 e setembro de 2019.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A educação escolar indígena como resultado de lutas indígenas por uma educação específica e diferenciada é fato recente na história da educação brasileira. Teve seu início em meados da década de 70, quando os indígenas empreenderam uma série de reivindicações, dentre elas o direito à educação que respeitasse seus modos próprios de organização e de aprendizagem. De acordo com Gersem Baniwa, quando foi conselheiro do Conselho Nacional de Educação apresentou em um relatório o cenário panorâmico do processo de desenvolvimento da educação escolar indígena no Brasil, no qual afirma que:

A proposta de educação escolar indígena intercultural, bilíngüe e diferenciada surgiu como contraponto ao projeto colonizador da escola tradicional imposta aos povos indígenas. Surgiu na década de 1970 entre os povos indígenas do Brasil, incentivados e apoiados por seus aliados. Apenas duas décadas seguintes, o governo, através do Ministério da Educação, incluiu o tema na sua agenda de discussão, forçado pelas críticas e pressões dos índios e da opinião pública nacional e internacional, que acusavam o governo de etnocídio (BRASIL, 2007, p. 5).

Assim, em um contexto de intensa luta dos povos indígenas, vimos surgir em todo o território nacional, um movimento por uma educação que possibilitasse aos alunos indígenas o conhecimento e fortalecimento de sua história e cultura, além dos demais conhecimentos necessários ao pleno exercício da cidadania.

Falar sobre educação escolar indígena no Ceará remonta à luta dos povos indígenas cearenses ainda na década de 90 e os Tapeba e os Tremembé reivindicam o pro-

tagonismo ainda hoje. Sem entrar nesses detalhes, podemos dizer que esses dois povos abriram trilhas e foram primordiais para os outros que vieram depois: Pitaguary, Jenipapo-Kanindé, citando alguns que, nesse esteio, começaram suas reivindicações, sem esquecer dos Potiguara, Tabajara, Canindé, Tapuya Kariri, Cariri, Tubiba Tapuio, Gavião, Kalabaça, Tupinambá. E destacamos ainda os que estão iniciando seu processo de auto reconhecimento, a etnia Karão.

A garantia de uma escola específica e diferenciada para os povos indígenas encontra respaldo na legislação nacional e estadual, as quais definem como princípios o respeito à diversidade, aos modos próprios de ensino e aprendizagem, à valorização da história e da cultura do povo.

Silva (1994) nos aponta que não há consenso no que se entende por *cultura de um povo*, nem na compreensão do que deve ser valorizado. Ademais, é necessário considerar que a cultura não é estanque e, portanto, está em movimento incorporando outros elementos enquanto alguns traços dela são modificados. Há diferentes concepções de cultura que precisam ser levadas em consideração, segundo destaca Silva:

Afinal, o que se entende por uma escola indígena que respeite e valorize a cultura de um povo? Uma escola que utilize temas geradores "indígenas", calendários "indígenas", situada em um prédio "indígena", etc. Mas que ensine que cada um vale por si, como as nossas? Entretanto creio que, sobre este ponto, não haja consenso entre os especialistas em Educação Indígena, porque, antes de mais nada, não há consenso no que seja Cultura. Consequentemente, não há consenso, mas, ao contrário, divergências importantes no que respeitar e valorizar (SILVA, 1994, p. 42).

Assim, a educação escolar indígena se constituiu no estado do Ceará como fruto das reivindicações do movimento indígena, que buscou a implementação dessa modalidade de ensino como uma estratégia de fortalecimento de suas lutas. Salientamos que esse fenômeno não é exclusivo do Ceará, é comum em todo o Brasil. A escola seria, portanto, um espaço, principalmente, de fortalecimento da identidade e cultura indígenas. É sabido, porém, que essa tarefa não pode ficar exclusivamente a cargo da instituição de ensino.

A escola, ambiente formal de educação, necessita da participação efetiva de outros sujeitos envolvidos no processo de construção da identidade indígena em outros espaços e nos momentos de aprendizagem e vivência indígenas. Como *lócus* de saber e de aprendizagem, a escola parece vir buscando desenvolver o papel de possibilitar aos

indígenas o conhecimento de conteúdos pertinentes à cultura de cada povo, de valorização dos saberes dos mais velhos e das lideranças tradicionais.

A escola indígena pode constituir-se como um lugar de interrelação entre as práticas vivenciadas nas comunidades e o saber escolarizado. Daí, a importância dos professores indígenas nessa tarefa de mediação de saberes, de modo a favorecer a interação entre conhecimentos ditos universais, socialmente construídos, historicamente valorizados, e os saberes indígenas, que têm a mesma importância que os demais. Durante muito tempo, os indígenas e seus conhecimentos não foram devidamente valorizados e é pensando em uma outra lógica que se questiona a definição de quais deles são importantes, quem os define e os categoriza.

Precisamos, portanto, a partir da atuação dos professores, refletir sobre suas práticas, de modo a compreender como o currículo escolar indígena tem se materializado e propiciado reflexões aos educandos sobre a importância da educação na valorização da cultura indígena. Meliá (1999) nos aponta a dificuldade em trazer para o espaço da escola os ensinamentos ditos tradicionais, segundo enunciado abaixo:

A ação pedagógica tradicional integra, sobretudo, três círculos relacionados entre si: a língua, a economia e o parentesco. São os círculos de toda cultura integrada. De todos eles, porém, a língua é o mais amplo e complexo. O modo como se vive esse sistema de relações caracteriza cada um dos povos indígenas. O modo como se transmite para seus membros, especialmente para os mais jovens, isso é a ação pedagógica (MELIÁ, 1999, p. 13).

Esse autor aponta também que há professores indígenas escolhidos entre os mais jovens de seu povo e que, por diversas circunstâncias, não tiveram a educação tradicional. Por outro lado, são esses os sujeitos politizados e conhecedores de seu papel na comunidade indígena que fazem outro caminho, o saber construído na escola que retorna para a comunidade, pois:

(...) por vezes, são os professores indígenas aqueles que viveram com consciência crítica e profética os problemas de uma comunidade ou de seu povo, de tal modo que **a escola tem sido o lugar em que se originaram movimentos de resistência e de reivindicação de direitos sobre a terra, contra a discriminação e a falta de respeito**. Professores e alunos hoje sabem se situar de forma diferente diante do Estado e da sociedade envolvente, graças aos conhecimentos vindos da escola (MELIÁ, 1999, p. 13).

Os processos de organização dos povos indígenas no Nordeste, se compararmos aos do Brasil, principalmente àqueles que conseguiram manter-se afastados do contato com a sociedade não indígena, são um fenômeno recente. O contato acarretou para esses povos outros modos de demarcar a diferença entre eles e a sociedade envolvente. Pacheco de Oliveira (2016) denominou esse fenômeno de emergência étnica, “que abrange tanto a emergência de novas identidades, quanto a reinvenção de etnias já reconhecidas” (PACHECO DE OLIVEIRA, 2016, p. 201).

Podemos compreender que muitos desses povos, e, por conseguinte, os professores perderam muito de suas características, devido ao contato com os não indígenas. A língua indígena, por exemplo, é praticamente inexistente no Nordeste, salvo o Povo Fulniô, que mantém sua língua indígena. No Ceará, não existem mais povos que tenham domínio linguístico de suas línguas. Registramos a iniciativa da etnia Potiguara localizada na Serra das Matas, em Monsenhor Tabosa, que busca parcerias com a Universidade Federal do Ceará para revitalizar a língua indígena Tupy. Assim, os povos do Nordeste se reinventaram e buscaram traços diacríticos, demarcadores de diferença de outra forma, pois:

Os povos indígenas do Nordeste, afetados por um processo de territorialização há mais de dois séculos, e depois submetidos a fortes pressões no sentido de uma assimilação quase compulsória, têm o **seu patrimônio cultural necessariamente marcado por diferentes “fluxos” e “tradições” culturais** (HANNERZ, 1997; BARTH, 1988).

Para que sejam legítimos componentes de sua cultura atual, não é preciso que tais costumes e crenças sejam, portanto, traços exclusivos daquela sociedade. Ao contrário, frequentemente, tais elementos de cultura são compartilhados com outras populações indígenas ou regionais, como ocorre, por exemplo, com os índios Tremembés e seus vizinhos, que têm em comum um conjunto de crenças e narrativas sobre o passado e o mundo sobrenatural que é, no entanto, muito distinto daquele da população rural do interior do Ceará (VALLE, 1993 *apud* PACHECO DE OLIVEIRA, 2016, p. 209).

Entender esse processo de reorganização dos povos do Nordeste e, por conseguinte, do Ceará, nos permite compreender qual o lugar da escola para esses povos, qual o papel dela para o fortalecimento de suas lutas. Assim, aliados aos processos de conquista pela terra, os indígenas também reivindicam uma educação específica e diferenciada. É na década de 90 que a Seduc inicia suas ações com foco na educação escolar indígena, tendo como pano de fundo as discussões que estavam

ocorrendo em nível nacional, tais como os processos formativos dos professores indígenas; a necessidade de a educação escolar indígena incorporar aos preceitos legais a especificidade dessa modalidade, quanto aos modos de organização e currículo específico que contemplasse os conhecimentos indígenas.

Tassinari e Gobbi (2009) apontam o protagonismo indígena para que a legislação brasileira agregasse as mudanças necessárias, de modo a garantir o respeito aos direitos indígenas por uma educação específica. Assim:

No caso da educação escolar indígena, não se pode dizer que as transformações se deram em virtude da legislação, mas bem o contrário, as mudanças na legislação brasileira a respeito dos direitos indígenas é que são frutos de um grande movimento social que aglutinou lideranças indígenas de todo o país, com o apoio de intelectuais e religiosos, ao longo dos anos 1980 (SANTOS, 1989 apud TASSINARI, GOBBI, 2009, p. 96)

A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a LDB 9394/96, nos artigos 78 e 79, apontam os caminhos para a educação escolar indígena. Essa legislação assegura às comunidades indígenas “a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988). Aponta para o respeito à diversidade dos povos e de suas línguas maternas; o respeito às diferenças, por meio da “reafirmação de suas identidades étnicas; à valorização de suas línguas e ciências” e da necessidade de, nos processos de escolarização, contribuir para o “acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias” (BRASIL, 2017).

Entretanto, o que está posto na legislação brasileira ainda não é plenamente estabelecido nas comunidades indígenas, seja pela dificuldade dos sistemas de ensino incorporarem as prerrogativas estabelecidas pela legislação, seja pela dificuldade das comunidades indígenas em definirem quais os elementos da cultura que consideram importantes serem evidenciados nos respectivos currículos.

Em sua pesquisa sobre a concepção Xikrin de aprendizagem e conhecimento, Cohn (2004) afirma que é difícil evidenciar, no currículo escolar, os modos próprios de aprendizagem dos povos indígenas, tendo em vista a diversidade sociocultural indígena do país. A referida autora aponta para a necessidade de compreender o que esse marcador da educação escolar indígena significa, diante da

complexidade de incorporar ao currículo escolar os modos de aprendizagem dos povos, que nem sempre condizem com as práticas escolarizadas.

Tassinari e Gobbi (2009) também entendem que há uma dificuldade e a incorporação dos processos próprios de aprendizagem aos currículos indígenas se constitui como um desafio da educação escolar indígena, tendo em vista que:

No que tange às escolas indígenas, consideramos que o aspecto mais inovador da legislação é **o reconhecimento de que os indígenas possuem “processos próprios de aprendizagem” que precisam ser levados em conta pela escola** e procuraremos mostrar que o principal desafio das políticas públicas voltadas para a educação escolar indígena se refere **à dificuldade de reconhecer a legitimidade dessas pedagogias nativas** (TASSINARI; GOBBI, 2009, p. 104).

Cohn (2004) traz algumas situações vivenciadas no cotidiano do povo Xikrin⁴, que muitas vezes não são levadas em consideração pelos professores no ambiente escolar, tais como a forma como crianças e jovens aprendem com os mais velhos, por meio da observação, possibilitando ao educando o saber fazer e, principalmente, o saber apresentar o conhecimento adquirido. Portanto, “assim como permitir que se aprenda não significa que se exija provas de aprendizado, às vezes, mais que não exigir provas, espera-se que o aprendiz não ponha em prática o que aprendeu até que esteja pronto a fazê-lo” (COHN, 2004, p. 101). Essa é uma forma interessante de se ensinar e aprender por meio da observação atenta e respeitosa. Acreditamos que são presentes no cotidiano das comunidades indígenas e, também, na comunidade Pitaguary, na qual os mais velhos ensinam os mais jovens e estes se apropriam dos conhecimentos e história de seu povo. Acreditamos que os princípios do fazer utilizando a escuta dos mais velhos deveriam ser atividades mais recorrentes no cotidiano escolar.

No Ceará, a política de educação escolar indígena foi se estabelecendo à medida que os sujeitos envolvidos foram construindo a sua própria. Estado e movimento indígena foram trilhando o caminho para a implementação da política, em alguns momentos, houve a confluência de ideias entre eles, como podemos apontar o diálogo com as lideranças indígenas para a execução das ações de formação inicial.

4 Os Xikrin são um subgrupo Kayapó, falantes de uma língua Jê, que habitam o sudoeste do Pará.

Assim, foram construídas as primeiras propostas de formação inicial e continuada ofertadas aos professores indígenas em formação. Ao mesmo tempo em que os professores indígenas estavam em formação, outras ações foram se materializando, tais como a criação de escolas indígenas no sistema de ensino, construção de escolas e contratação de professores indígenas. Vale salientar que nem sempre essa relação entre Estado e Movimento Indígena foi pautada no diálogo, houve tensão também, tão própria dessa caminhada.

Os cursos de formação de professores indígenas possibilitaram aos indígenas uma discussão com a Seduc e com as universidades, em torno da política de educação escolar indígena na década de 90. Ao mesmo tempo em que os indígenas iam se formando professores, foi também erigindo a política de educação escolar indígena no Estado pautada no diálogo.

A Seduc, ao instituir essa modalidade de ensino em sua estrutura, estabeleceu uma forma de operacionalizar, por meio do diálogo com as lideranças e professores indígenas, uma escuta colaborativa, que ajudou a construir essa política pública. A equipe do Núcleo de Formação do Educador (NFE) promoveu discussões com representantes dos povos indígenas, a fim de construir uma proposta de formação para os indígenas que respeitasse e valorizasse a cultura e história desses povos⁵ (CEARÁ, 2001).

Em reunião com representantes dos povos, foi discutida a versão preliminar do Projeto de Formação para o Magistério Indígena, buscando assegurar a adequada formulação das necessidades de formação para atuação na escola indígena diferenciada.

No período de 2001 a 2014, houve a oferta de 4 cursos de formação inicial para professores de nível de ensino médio na modalidade normal organizados da seguinte maneira: 1) Magistério Indígena Tremembé, ofertado aos índios Tremembé de Almofala (Itarema), sob a responsabilidade da Universidade Federal do Ceará; 2) Curso de Formação de Professores Indígenas, organizado e coordenado pela Seduc,

5 Conforme dados da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), existem no Ceará 14 etnias, quais sejam, Anacé, Tremembé, Jenipapo-Kanindé, Kanindé, Tapeba, Tabajara, Potyguara, Kalabaça, Pitaguary, Gavião, Kariri, Tapuya-Kariri, Tupinambá e Tupiba-Tapuia, distribuídos por 19 municípios, representando uma população de aproximadamente 26.000 indígenas (FUNAI, 2019).

envolvendo as etnias Potyguara (Crateús, Tamboril e Monsenhor Tabosa), Tabajara (Crateús, Monsenhor Tabosa, Poranga) e Kanindé (Aratuba e Canindé), Kariri (Crateús), parte dos Jenipapo Kanindé; 3) Curso de Magistério Indígena Tabeba, Pitaguary e Jenipapo Kanindé e; 4) Curso de Formação Inicial em Nível Médio na Modalidade Normal ou simplesmente Magistério Indígena II, coordenado pela Seduc e finalizado em 2014, que envolveu 135 professores de todas as etnias cearenses. Esse foi o último curso de nível médio ofertado pela Seduc, haja vista a demanda atual ser por formação em nível superior, especialmente licenciatura intercultural. Assim, faz-se necessário uma articulação com as Instituições de Ensino Superior (IES) para a oferta de cursos específicos e cursos de pós-graduação.

Fonteles Filho (2015) registra todo o processo de discussão, formulação e execução do Magistério Indígena Tremembé ofertado aos índios Tremembé de Almofala (Itarema), sob a responsabilidade da Universidade Federal do Ceará (UFC), nos primeiros anos de 2000. Em seus diários de campo, o pesquisador registra as discussões apontadas pelos Tremembé, seus saberes e a relação que estabelecem com sua história e cultura. A pesquisa, ao nosso ver, constitui um registro da educação escolar Tremembé desde a instalação das primeiras escolas, o papel da liderança no processo escolar e a constituição da formação em Magistério Indígena.

Como podemos perceber, a participação indígena, desde o início das discussões sobre a formação inicial, possibilitou a oferta de um curso que foi ao encontro das necessidades dos professores indígenas em formação. Esses docentes ao iniciarem sua atuação nas escolas indígenas ainda não tinham habilitação para a docência nem uma formação específica de modo a ajudá-los nas questões da educação diferenciada.

Os cursos de formação inicial possibilitaram aos indígenas não somente uma formação pedagógica, mas, também, o fortalecimento de suas identidades e construção política e o despertar para a discussão de currículos específicos e diferenciados, pautados no fortalecimento da cultura e identidades indígenas, conforme aponta Aires (2009).

Os indígenas contribuíram nas discussões para a elaboração da Resolução nº 383/2003, que versa sobre a criação e o funcionamento de Escola Indígena no Sistema de Ensino do Ceará. Essa Resolução garantiu aos povos e comunidades a criação de

escolas indígenas com características e ordenamento jurídico próprios, “[...] fixando diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos e comunidades indígenas, à afirmação e à manutenção de sua diversidade étnica” (CEARÁ, 2003).

De acordo com Aires (2009), no Ceará, a luta por uma educação escolar específica e diferenciada implementada nas comunidades indígenas trouxe não só a discussão de construção de escolas indígenas, mas, também, a reivindicação por formação de professores indígenas que se constituíram em espaços de lutas entre eles. Além da formação acadêmica, houve um fortalecimento das lideranças indígenas em torno de uma questão muito importante para os povos: a escola indígena como espaço educativo e político. Como apontam Aires (2009) e Lima (2009), o processo de implementação das escolas indígenas e os cursos de formações de professores indígenas possibilitaram importantes espaços para o fortalecimento do movimento indígena em sua organização política e a construção de identidade indígena.

Aires (2009) registrou como os professores indígenas se percebiam e o que eles esperavam de uma escola específica: uma instituição que aliasse os conhecimentos indígenas e os da sociedade envolvente. Esse autor também traz uma contextualização das políticas da educação escolar indígena no Ceará, conforme aponta registro abaixo:

Os documentos oficiais que estabeleceram os primeiros rumos das políticas para a educação escolar indígena apareceram no Ceará por volta da segunda metade da década de 1990, especificamente em 1996, quando tem início a produção de um discurso em sintonia com as diretrizes políticas nacionais e a implementação de políticas específicas - educação infantil, educação especial e educação indígena - porém, somente no ano de 1998 foi colocado em prática, pela Secretaria de Educação Básica (SEDUC), o Programa de Expansão da Escola Indígena no Ceará, estabelecendo cinco metas para a educação escolar indígena: elaboração do censo escolar, formação de professores, ampliação e construção de prédios escolares, elaboração de material didático específico e realização de eventos. A entrada em cena do órgão oficial significou a definição de uma agenda de ação política, a disponibilidade de recursos humanos e materiais, a realização de censos estatísticos, o estabelecimento de metas a serem cumpridas, a adoção de um vocabulário específico e, sobretudo, uma política de reconhecimento dos agentes da educação indígena, em especial, do professor indígena (AIRES, 2009, p. 37).

O professor indígena, ao lado das lideranças tradicionais, vai se constituindo como um sujeito importante na luta e reivindicação dos povos indígenas, pois, conforme aponta Silva e Azevedo (1995):

A expressão “professor indígena”, no contexto atual da discussão sobre educação escolar indígena, tem um único sentido: não pretende caracterizar uma classe particular de professores. São, ao contrário, professores no sentido pleno, que são, ao mesmo tempo baniwa, tikuna, guarani etc., e que, portanto, se preocupam, enquanto professores, com todas as dimensões da educação escolar, e ainda, enquanto membros de totalidades sociológicas diferentes da nossa, com a situação atual, os projetos e o destino de seus povos: totalidades e não partes que se relacionam com a sociedade brasileira de forma bastante complexa (SILVA E AZEVEDO, 1995, p. 158-159).

No Ceará, não seria diferente esse contexto de reivindicação para a implementação da educação escolar indígena, então as mobilizações se organizam em torno de um propósito maior que é a luta pela terra e também por educação.

As primeiras experiências de educação escolar indígena ocorreram em contextos de discriminação dos povos. Estes buscaram, em sua organização interna, meios de se contraporem ao modelo vigente, ou seja, criando seus espaços de escolarização. Os Tremembé e Tapeba foram os povos que iniciaram a experiência de escola indígena. Fonteles Filho (2015) e Aires (2009), respectivamente, documentaram, em suas pesquisas, como se deu o processo para esses dois povos. Fonteles Filho (2015) traz um relato detalhado das primeiras escolas:

No Ceará, a Escola Indígena Diferenciada (EID) é um fenômeno muito recente, o que justifica somente agora é que estão sendo desenvolvidos estudos iniciais. Os Tremembé foram os primeiros a implantar uma escola indígena na Comunidade da Praia, em 1991, sem qualquer apoio por parte da Seduc ou da Secretaria de Educação do Município de Itarema, onde estão localizados, tendo conquistado somente em 1997 o reconhecimento e apoio oficial às suas lutas pela escola diferenciada. Desde fevereiro daquele ano, eles têm realizado cursos de formação de 26 professores indígenas, tendo o Curso Supletivo oficializado desde maio daquele ano, sob a supervisão da Secretaria de Educação do Estado – Seduc, através do Centro Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE do município de Acaraú e coordenado pela Operação Tremembé. Esperam, dessa forma, atender à demanda de suas 18 escolas (8 para crianças, 10 para adultos) espalhadas por suas 18 comunidades (OT, 1997d). Os Tapeba, localizados em Caucaia, têm 6 escolas espalhadas por suas comunidades - em número de dezessete - para uma população

estimada de 2.500 indivíduos. A partir de abril de 1997 foram também implantadas 2 escolas indígenas em Crateús, 1 em Poranga e 1 em Monsenhor Tabosa sob a coordenação do CREDE regional, para atender às demandas do movimento indígena local, que articula os povos Kalabaça, Tabajara, Potiguara, Tupinambá e Kariri. Os Pitaguary (localizados em Maracanaú) e os Jenipapo-Kanindé (em Aquiraz) também implantaram suas escolas (uma para cada povo) (FONTELES FILHO, 2015, p. 26-27).

As escolas indígenas foram inicialmente construídas/estabelecidas por iniciativa dos povos e começaram mesmo sem o apoio institucional da Seduc, ou seja, sem prédios adequados, sem contratação e pagamento de professores. Até o ano 2000, as iniciativas eram pautadas na organização de cada povo com ajuda de Organizações não Governamentais, como atestam os relatos das lideranças indígenas. A presença do Estado na organização dessa oferta é muito restrita. Nos anos finais da década de 90, foram realizados convênios com associações indígenas destinadas ao pagamento de seus professores. Como política pública, consideramos que essa modalidade de ensino foi, de fato, estruturada em 2000, quando, por meio do Decreto nº 25.970, de 31 de julho de 2000, temos a primeira iniciativa do poder público estadual, no sentido de institucionalizar a política de educação escolar indígena no estado, ao criar oficialmente as escolas indígenas. De acordo com esse decreto, as escolas indígenas foram criadas considerando:

[...] o déficit” na oferta de vagas para o ensino fundamental e médio, nas diversas comunidades indígenas, localizadas no Estado, a necessidade de atender a comunidade estudantil indígena, no âmbito da Educação Básica, aumentando a possibilidade de universalização deste ensino e, por fim, por ser necessária a consecução plena do Projeto: “Todos pela Educação de Qualidade para Todos” (CEARÁ, 2000).

Nesse Decreto, foram criadas e instituídas na estrutura organizacional da Seduc 23 (vinte e três) escolas indígenas de ensino fundamental e médio para atender os povos Potiguara, Kalabaça, Cariri, Tapeba, Jenipapo-Kanindé, Tremembé e Pitaguary, assegurando-lhes as especificidades e peculiaridades de cada etnia.

A dinâmica do movimento indígena incorpora as ações de mobilização e participação tanto em nível nacional quanto local. As assembleias dos povos indígenas que ocorrem anualmente nas comunidades indígenas com discussão de pautas que envolvem saúde, educação, gestão territorial, dentre outros assuntos, promovem espaços

de diálogo entre os povos indígenas e instituições, como Seduc, Funai, Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI), Instituições de Ensino Superior, pesquisadores. Há ainda encontros, conferências em nível nacional, a exemplo das duas edições da Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI), que possibilitaram aos indígenas discutirem e apresentarem suas propostas para a melhoria da educação escolar indígena.

A I CONEEI, ocorrida em 2009, teve como principal discussão a criação de um sistema próprio de Educação Escolar Indígena em âmbito nacional, com ordenamento jurídico específico e diferenciado sob a coordenação do MEC. Para os indígenas, somente com a criação de um sistema próprio será possível enfrentar/sanar as deficiências - tais como financiamento, merenda escolar diferenciada, transporte escolar, melhoria da infraestrutura das escolas indígenas - da oferta da educação escolar indígena.

A definição de escola indígena discutida na plenária da I CONEEI priorizava o respeito à perspectiva intercultural e aos modos próprios de organização dos povos. Percebemos que essa definição está em consonância com a legislação vigente e reforça os anseios dos povos indígenas por uma escola que valorize as particularidades de cada povo:

A escola indígena, em uma perspectiva intercultural, faz parte das estratégias de autonomia política dos povos indígenas e deve trabalhar temas e projetos ligados a seus projetos de vida à proteção da Terra Indígena e dos recursos naturais e deve dialogar com outros saberes (BRASIL, 2014, p. 19).

Outras questões não menos importantes fizeram parte do debate, como a criação da categoria de professor indígena e a efetivação desses profissionais no serviço público, por meio de concursos públicos específicos. No Brasil, há poucas experiências de realização de concursos públicos e, portanto, a grande maioria dos professores tem vínculo precário. No Estado do Ceará, o Movimento Indígena vem discutindo a realização de concurso público específico. Há uma proposição do governo estadual realizar concurso público e específico para professor das escolas indígenas. Salientamos que ainda não há carreira docente específica de professores indígenas no Ceará.

A II CONEEI ocorreu em 2018, em Brasília, e contou com a participação de 13 mil pessoas, somando-se as etapas nas comunidades educativas e as regionais. Foram

realizadas 331 conferências nas comunidades educativas e 19 regionais no país. Foram apresentadas 8.309 propostas, as quais deram origem ao documento aprovado ao final da etapa nacional.

A segunda edição da CONEEI apresentou uma redução considerável no número de participantes. Vale um registro e uma reflexão, em 2009, quando ocorreu a I CONEEI, o país estava vivendo o segundo mandato de Luís Inácio Lula da Silva⁶. Já a segunda edição ocorreu no governo de Michel Temer, no qual observamos uma série de medidas que afetaram diretamente as populações mais vulneráveis.

Dentre as propostas apresentadas pelos participantes da II CONEEI, destacam-se a efetivação, por meio de concurso público específico, dos professores indígenas que atuam em todo o país de forma precária, por meio de contrato temporário. Solicitam, ainda, a criação da categoria professor indígena dentro do magistério da Educação Básica.

Quase uma década depois, observamos que as propostas apresentadas na I Conferência ainda não se efetivaram, tais como a carreira e o concurso para professor indígena, reivindicações recorrentes, entretanto, muito ainda há o que se fazer nessa área.

Compreendemos que a realização de conferências é um espaço para discussão de ações de melhoria da política educacional voltada às populações indígenas. Entretanto, as deliberações precisam sair dos documentos finais para a agenda política dos estados e municípios. De outro modo, todo o esforço para reunir indígenas, organizações não governamentais e instituições públicas não cumpriram o objetivo principal de propiciar melhorias educacionais a partir das demandas dos maiores interessados: os indígenas.

No nível estadual, a Seduc tem fortalecido o diálogo com os indígenas por meio de encontros e reuniões, nas quais se discutem ações voltadas à implementação da política da educação escolar indígena no Ceará. A partir de 2011, foi reativada a Comissão Interinstitucional de Educação Escolar Indígena (CIEEI). Essa instância congrega representantes dos povos e organizações indígenas, instituições governamentais e organizações não governamentais.

⁶ As gestões do governo Lula possibilitaram a organização e fortalecimento de políticas voltadas à diversidade, bem como promoveu diálogo com os movimentos sociais.

No período de 2011 a 2017, ainda não formalizada oficialmente mas funcionando regularmente, essa instância se reuniu para tratar de diferentes temáticas: portaria de matrícula, processo seletivo de escolha e indicação de gestores indígenas, formação de professores, perfil e criação de cargo e carreira de professor indígena (ainda não institucionalizados no estado).

Em 2018, foi formalizada a Comissão Interinstitucional de Educação Escolar Indígena (CIEEI) por meio da Portaria nº 1089, publicada no Diário Oficial do Estado no dia 18 de julho de 2018. Ela tem as funções de consulta, assessoramento e de deliberação, sendo esta última restrita às definições internas da Comissão. Assim, essa instância tem o objetivo de contribuir com a discussão e a implementação da política de educação escolar indígena no estado, constituindo-se como um espaço de diálogo entre os sujeitos indígenas e instituições envolvidas nessa política.

Desde sua formalização, ocorreram duas reuniões com os representantes da CIEEI, com o objetivo de discutir o processo de Concurso Público Específico para Professores Indígenas. A definição do referido concurso é fruto das negociações do movimento indígena com o governador do estado ainda em 2017 e tem a previsão de 200 vagas. Destacamos também o papel da Organização dos Professores Indígenas do Ceará (OPRINCE), que desde o início de suas atividades tem buscado articular os professores indígenas em torno de suas principais pautas, como a criação da categoria de professor indígena e realização de concurso específico para os professores. Assim, a OPRINCE e as lideranças indígenas têm pressionado o Estado nesse sentido. Em audiência com o governador do Estado, estabeleceu-se o comprometimento do Estado em garantir, dentre as vagas criadas para o último concurso de professores da rede estadual de ensino, as específicas para os indígenas.

A OPRINCE, como organização dos professores, tem o início de suas atividades em 2007, quando em assembleia dos professores indígenas foi escolhida a primeira Diretoria. Essa organização tem conquistado espaço não somente no Estado e nas interlocuções com a Seduc e audiências com o governador do Estado, mas no âmbito nacional também, quando tem representado o grupo de professores indígenas cearenses em instâncias nacionais de discussão e proposição da política educacional.

Assim, no Ceará, o que percebemos é que a educação escolar indígena, enquanto política, vai se inserindo na estrutura da Secretaria da Educação do Estado

(SEDUC) a partir das estratégias de reivindicação e organização do movimento indígena. Há um tensionamento entre Estado e movimento indígena, apesar de haver diálogos estabelecidos. As lideranças utilizam as reuniões da CIEEI e audiências com o Governo do Estado ou com a Secretaria da Educação do Estado, porém, isso não significa aceitar as definições dessas instâncias, mas aproveitar esses espaços para compreenderem como a política educacional se estabelece no Estado. Desse modo, presenciamos em diferentes momentos os indígenas se mobilizarem. Em 2013, quando ocuparam prédio da Secretaria da Educação do Estado e reivindicaram que suas demandas educacionais referentes à contratação de terceirizados e à melhoria de infraestrutura dos prédios escolares fossem atendidas de acordo com suas especificidades ou em audiências com o Governador do Estado. Em 2017, quando garantiram a realização de concurso específico para professores indígenas do Estado. Na ocasião, o movimento indígena cearense entregou ao Governador a Carta Positiva dos Povos Indígenas, na qual foram apresentadas as reivindicações nas diferentes áreas: educação, desenvolvimento agrário e infraestrutura.

A educação escolar indígena no estado do Ceará se estruturava, à época da pesquisa, em 39 escolas da rede estadual, em 18 municípios, 4 escolas da rede municipal, em Caucaia e Maracanaú, e um Centro de Educação Infantil, em Itapipoca. A matrícula da rede estadual era de 7199 alunos⁷, da educação infantil ao ensino médio, perpassando pela modalidade de jovens e adultos. Na rede municipal, conforme dados do Censo Escolar 2018, a matrícula é de 1632 alunos nas 4 escolas municipais e 44 alunos no CEI Indígena, em Itapipoca.

Da década de 90 ao ano de 2019, podemos apontar algumas conquistas: a melhoria na infraestrutura das escolas indígenas, com a construção de novos prédios e quadras esportivas seguindo o padrão MEC; implementação de diretrizes operacionais para a matrícula de alunos e contratação de professores indígenas; criação de legislação específica, que regulamenta a seleção e indicação de gestores indígenas; nomeação de profissionais aos Cargos de Provimento em Comissão dos estabelecimentos de Ensino Público do Estado (para os cargos do núcleo gestor: Diretor Escolar, Coordenador Escolar, Secretário Escolar e Assessor Financeiro), seguindo a mesma organização de distribuição de cargos das demais escolas estaduais.

7 Fonte: SIGE Acadêmico (Sistema informatizado da Secretaria da Educação do Estado), no qual constam informações de matrícula das escolas da rede Estadual de Ensino. Acesso em 11 e 12/09/2019).

Em Maracanaú, município em que se circunscreve esta pesquisa, observamos melhoria na infraestrutura da escola indígena, autonomia do gerenciamento dos recursos financeiros, autonomia nos processos de seleção e contratação de profissionais que atuam na escola pesquisada. Esta tem apresentado aumento nos indicadores educacionais, mas inexistente uma política de fortalecimento de um currículo específico para essa escola, sendo demonstrado por alguns sujeitos participantes da pesquisa como um fator que dificulta um trabalho mais específico e valorativo da cultura indígena. Podemos observar essas realidades a partir das citações abaixo retiradas das entrevistas realizadas:

Eu acho que o que ainda falta pra nossa escola, além da união de todos pra fortalecer, pra estar sempre ali, pra não deixar aquilo morrer, que a gente se desmotive, **seria a própria Secretaria da Educação de Maracanaú ter um olhar mais diferenciado** porque a gente vai pra formação lá fora, mas a nossa formação não é diferente, diferenciada, é igual pra todos os professores da rede, é igual, embora a gente seja indígena, faça parte da comunidade indígena. **E assim, eu acho que falta isso, né, esse olhar mais próximo, mais cultural, de mais apoio para a cultura indígena já que está dentro do quadro da prefeitura.** Então a gente não tem muito, assim, apoio. Tem aquele apoio, normal, de todas as escolas, mais o voltado pra cultura indígena, a gente não é tão valorizado. Eu acho que seria mais o que a gente mais queria assim (AM, entrevista em 11/09/2019, grifos nossos).

Mas assim, o olhar enquanto Secretaria, eles têm essa preocupação que a gente construa, de fato, o nosso currículo diferenciado, que seja indígena para ser contemplado dentro do município. **Até então a gente está incorporando, ou seja, utilizando o que é colocado do município.** Tá entendendo? Pois é, e aí essa preocupação de suporte, de formação, a gente participa, é o mesmo nível do município. **Não é o diferenciado, né, como as escolas indígenas acompanhadas pela Seduc tem. Esse olhar mais diferenciado, tá compreendendo?** (K. Ramos, entrevista realizada em 27/08/2019, grifos nossos).

Eu sinto muita falta em relação, que eu já falei questão de Maracanaú, trabalhamos muito a questão da Africanidade, nós temos aí mais de dez anos trabalhando no município de Maracanaú, que é referência no Brasil todo, trabalhando africanidade. **Nós temos uma escola indígena dentro de Maracanaú, né? Por que não a escola indígena? Por que não fortalecer mais a questão indígena, se nós temos uma escola dentro do município.** (JA, entrevista realizada em 27/08/2019, grifos nossos).

As falas acima representam diferentes olhares sobre o mesmo objeto: a educação escolar indígena em Maracanaú-CE. Três participantes explicitam a ausência de um acompanhamento mais específico ao currículo da escola por parte da Secretaria Municipal de Educação, bem como às formações das quais os professores participam, pois não os ajudam a construir um currículo específico. É urgente, então, que a Secretaria Municipal de Ensino incorpore ao acompanhamento a preocupação em fortalecer o currículo específico dessa escola.

É necessário, também, que a comunidade indígena e comunidade escolar se juntem nesse propósito de qualificar o currículo escolar, de modo a implementar a especificidade, pois, se o Estado não oferece ainda as condições para que essa diferença se evidencie, por outro lado, a comunidade está aceitando esse currículo homogeneizante sem fazer uma reflexão acerca do que está posto e de quais conteúdos estão sendo privilegiados. Assim, faz-se necessária uma organização mais forte e densa do povo em torno de sua reivindicação mais premente: educação de qualidade e conectada às necessidades da comunidade indígena.

A Secretaria da Educação do Estado, como uma instituição responsável pela implementação da política da educação escolar indígena no estado, envolve em todas as ações de planejamento a formação de professores, tanto os profissionais indígenas da rede estadual de ensino, quanto aqueles lotados nas escolas municipais, principalmente. Ademais, nos espaços de diálogo com o movimento indígena, os técnicos lotados nas Secretarias Municipais de Ensino são participantes.

Uma política educacional não se estabelece sem que haja tensões entre quem reivindica e o Estado, seja em qual âmbito for, nacional, estadual e/ou local e é no debate, no diálogo, nos consensos, que ela é construída. E foi nesse formato que a educação escolar indígena se estabeleceu no Ceará e em Maracanaú, a partir dos embates entre indígenas e Estado brasileiro para que os direitos educacionais fossem garantidos.

REFERÊNCIAS

AIRES, Joubert Max Maranhão Piorsk (Org.). De Aculturados a índios com cultura: estratégias de representação do movimento de professores tapebas em zonas de contato.

In: **Escolas indígenas e políticas interculturais no Nordeste brasileiro**. Fortaleza: EdUECE, 2009. 215p.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 fev. 2019.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Cenário Contemporâneo da educação escolar indígena no Brasil**. Brasília, 2007. In: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/releeicebcnerev.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2019.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas. Brasília, 2017. 58 p.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Documento Final da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena**. Brasília, MEC: SECADI, 2014.

_____. **Cenário Contemporâneo da Educação Escolar Indígena no Brasil**. Brasília, 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/releeicebcnerev.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2019.

CEARÁ. Secretaria da Educação Básica. Decreto nº 25.970, de 31 de julho de 2000. Cria as escolas indígenas Que indica e dá outras providências. Fortaleza, 2000.

_____. Secretaria da Educação Básica. Relatório Preliminar de Reunião Técnica sobre o Curso de Formação para o Magistério Indígena. Fortaleza, 2001.

_____. Conselho de Educação do Ceará. RESOLUÇÃO nº 382/2003. Dispõe sobre a criação e o funcionamento de escola indígena no Sistema de Ensino do Ceará e dá outras providências.

COHN, Clarice. Os processos próprios de aprendizagem e a escola indígena. **Cadernos de Educação Escolar Indígena - 3º Grau Indígena**. Barra do Bugres: UNEMAT, v. 3, n. 1, 2004.

LIMA, Carmen Lúcia Silva. **A educação diferenciada como mediadora do processo de emergência étnica: o caso Potiguara da Serra das Matas**. In: **Escolas indígenas e políticas interculturais no Nordeste brasileiro**. Aires (org.).____ Fortaleza. EdUECE, 2009. 215p.

MELIÁ, Bartolomeu. Educação indígena na escola. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 49, dez. 1999.

SILVA, Márcio Ferreira da. A conquista da escola: educação escolar e movimento de professores indígenas no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.63, jul./set. 1994, p. 38-53.

EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: ITINERÁRIOS FORMATIVOS

Maria Rosângela Dias Pinheiro ¹
Jaqueline Pereira Leite ²

RESUMO

O estudo teve como objetivo analisar os conteúdos da Educação Física ministrados nos itinerários formativos do ensino médio. A pesquisa apresenta-se de abordagem qualitativa, de campo, descritiva, desenvolvida em três escolas de ensino médio de tempo integral do município de Iguatu-CE. Para a obtenção das informações, foi aplicada uma entrevista semiestruturada com um roteiro de perguntas subjetivas, direcionada a três professores de Educação Física. O método utilizado foi a análise de conteúdo. Os resultados mostraram que o conteúdo mais enfatizado são os esportes, esses, são selecionados devido à necessidade da escola em participar de eventos esportivos, por encontrar-se estabelecido em documento disponibilizado pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará, pelo fato de não ser praticado na escola e ser convencional, sendo solicitados pelos alunos. A metodologia adotada é a técnica desenvolvimentista atrelada à possibilidade coletiva, a aprendizagem das regras, dos fundamentos e dos jogos coletivos. Sobre a escolha profissional, os alunos optam por Educação Física pela identificação com o esporte e conteúdos afins, assim como, empatia e conhecimento acerca da área. Esse estudo propõe reflexões sobre os conteúdos dos itinerários formativos, visto que, esse modelo educacional visa à formação do aluno para escolha profissional. Ao mesmo tempo, denota-se que a Educação Física se encontra reduzida aos esportes, caracterizando-a como esportivização. Vale destacar que é facultativo a outros profissionais que não são graduados em Educação Física, ministrar aulas desse componente curricular por possuírem “notório saber”.

Palavras-chave: Educação física, Conteúdos, Itinerários formativos, Ensino médio, Escolha profissional.

INTRODUÇÃO

A educação brasileira passa por mudanças a cada momento histórico e/ou político que sucede no país, a fim de melhorá-la para que possa atender aos interesses da burguesia, gerando desenvolvimento lucrativo ao sistema capitalista que abarca a sociedade contemporânea (SAVIANI, 2012).

Com isso, um dos âmbitos educacionais que passou por algumas transformações foi o ensino médio, que é considerado no Artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)

¹ Mestre do Curso de Educação Física da Universidade Regional do Cariri – URCA, Campus Iguatu-CE, rosangelapinheiroigt@hotmail.com;

² Graduada pelo Curso de Educação Física da Universidade Regional do Cariri - URCA, Campus Iguatu-CE, jakleite2013@gmail.com;

a etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, tendo como finalidade proporcionar ao aluno o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos nas séries anteriores, a preparação para o trabalho e o exercício da cidadania como ser crítico pensante e atuante na sociedade, além da compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos (BRASIL, 2018).

O ensino médio nas suas atualizações apresentou várias nomenclaturas, no período militar era denominado Ensino Ginásial e Ensino Colegial, tinha como característica a ordem, o progresso, o amor à pátria, a disciplina, a obediência, entre outros valores comuns do período (LEANDRO, 2013). Nos anos 90, mediante os debates sobre a função do ensino médio, apontou característica profissionalizante, sendo que a formação profissional de nível técnico seria um componente do ensino médio regular (MOEHLECKE, 2012).

Atualmente, o ensino médio compreende-se o ensino regular, tem como objetivo melhorar o aproveitamento e desempenho dos alunos nos sistemas de avaliação, reduzir a evasão e repetência dando alternativa para os jovens que precisam trabalhar; e ensino médio integrado à educação profissional (ensino profissionalizante), que permite a inserção do aluno no mercado de trabalho com os estágios supervisionados dos cursos técnicos (MOEHLECKE, 2012).

O ensino médio passou pela transição de ensino regular para tempo integral, conforme Portaria Nº 1.145, de 10 de outubro de 2016, instituindo o Programa de Fomento a Implantação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016 (BRASIL, 2016). O primeiro estado a aderir a esse modelo foi o estado de Pernambuco em 2004, tornando-se referência (BRASIL, 2017).

Nessa nova estruturação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza que o ensino médio contempla a parte obrigatória, abrangendo os conhecimentos essenciais comuns apresentando quatro áreas do conhecimento (línguas e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas) e a parte flexibilizada (os itinerários formativos) destinada ao aprofundamento acadêmico (BRASIL, 2018).

De acordo com o Guia de Implementação do Novo Ensino Médio disponibilizado pelo Ministério da Educação, os itinerários formativos são unidades curriculares (aulas eletivas) que possibilitam o aprofundamento do conhecimento das áreas específicas para que o estudante possa prosseguir no ensino superior ou no mercado de trabalho (BRASIL, 2018).

Dentre as quatro áreas do conhecimento, a área de línguas e suas tecnologias contemplam os seguintes componentes: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa (BRASIL, 2018). Durante a tramitação dessa nova estruturação, a disciplina Educação

Física sofreu “ameaça” de ser retirada do ensino médio. No entanto, com muita luta pelos representantes desse campo e do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF), permaneceu como componente curricular obrigatório da educação básica, conforme exposto no Artigo 26, parágrafo 3º da LDB, sendo sua prática facultativa ao aluno que se enquadrar nas seguintes facultatividades: cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; seja maior de trinta anos de idade; esteja prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, esteja obrigado à prática da educação física; que tenha alguma incapacidade física e/ou que tenha prole. Além de ser reforçada a obrigatoriedade de estudos e práticas dessa área no Artigo 35-A parágrafo 2º para o ensino médio (BRASIL, 2018).

Conforme a BNCC, a Educação Física contemplará novas experiências de jogos e brincadeiras, esportes, danças, lutas, ginásticas e práticas corporais de aventura, instigando reflexões no trato dessas práticas, aprofundando os conhecimentos sobre as potencialidades e os limites do corpo, destacando a importância de assumir um estilo de vida ativo e os componentes do movimento relacionados à manutenção da saúde (BRASIL, 2018).

Diante as contextualizações feitas, tem-se o seguinte problema do estudo: **Quais são os conteúdos da Educação Física ofertados nos itinerários formativos no ensino médio de tempo integral?**

Acredita-se hipoteticamente que os conteúdos da Educação Física abordados nos itinerários são os citados na Base Nacional Comum Curricular, selecionados conforme a necessidade da região e do alunado.

Esse trabalho justifica-se pela inquietação despertada na disciplina Estágio Curricular Supervisionado IV, no qual os acadêmicos são destinados a materializar práticas da Educação Física no ensino médio. No decorrer desse estágio, percebeu-se a valorização de um conteúdo específico em detrimento de outros na aplicabilidade pedagógica da Educação Física nos itinerários formativos.

Destaca-se a relevância do presente estudo por contribuir no contexto educacional, na perspectiva de promover reflexões, discussões e questionamentos sobre a prática pedagógica dos professores de Educação Física, no que se refere aos critérios de seleção dos conteúdos para os itinerários formativos do ensino médio integral. Além de contribuir no acervo bibliográfico da pesquisa científica, visto que, existe uma carência de trabalhos sobre essa temática.

O presente estudo teve como objetivo geral analisar os itinerários formativos da Educação Física no ensino médio das escolas de tempo integral do município de Iguatu-CE. Apresenta-se os seguintes objetivos específicos: diagnosticar como os conteúdos dos itinerários são selecionados; pontuar os motivos que levam à escolha dos conteúdos dos itinerários;

investigar como são ministrados os conteúdos; e identificar a influência dos itinerários formativos de Educação Física para a escolha profissional.

METODOLOGIA

Apresenta-se como um estudo de abordagem qualitativa, de campo, descritivo, desenvolvido em três escolas de ensino médio de tempo integral do município de Iguatu-CE, constando em seu currículo os itinerários formativos como disciplina eletiva.

Para a obtenção das informações, foi aplicada uma entrevista semiestruturada com um roteiro de perguntas subjetivas direcionada a três professores de Educação Física. Foram adotados os seguintes critérios de inclusão: professores efetivos e temporários ministrantes dos itinerários formativos. E como critério de exclusão: professores com menos de um ano de atuação no ensino médio; professores não graduados em Educação Física ministrantes dos itinerários formativos dessa área.

Primeiramente conduziu-se às escolas apresentou-se os objetivos do estudo para os diretores/responsáveis pelas instituições, após a autorização em ceder o espaço para a realização da pesquisa, foi solicitado dos mesmos a assinatura no termo de anuência. Posteriormente, foi feito o contato com os professores e na ocasião exposto as intenções da pesquisa, que ao concordarem em participar, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Autorização de Gravação de Voz, no qual constam todas as informações a respeito da pesquisa, garantindo os direitos do pesquisador, bem como dos entrevistados. Após esse momento, deu-se início às entrevistas com os sujeitos.

As entrevistas foram realizadas individualmente em salas disponibilizadas pelas escolas, no período manhã e tarde do dia 24 de setembro de 2019, sendo gravadas através de um aplicativo do celular. Logo, todas as informações foram minuciosamente transcritas. O método utilizado foi a análise de conteúdo proposto por Bardin (2016).

O estudo desenvolveu-se seguindo os critérios expostos na Resolução N° 466 de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde, respeitando as questões éticas como dignidade, liberdade e autonomia das pesquisas integrando seres humanos (BRASIL, 2012).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados foram analisados baseando-se na categorização de análise, na qual o material obtido passa por uma lapidação dos dados brutos a informações organizadas. Além de

decodificá-los de maneira organizada, extrai todas as informações contidas no material que serão dispostos por meio de elementos comuns, e surgem as categorias a serem analisadas (BARDIN, 2016). As discussões iniciam-se pela caracterização dos sujeitos a fim de situá-los em seu contexto social.

Os participantes do estudo foram identificados por letras e números em respeito ao seu anonimato. Nesse sentido, foram três professores do sexo masculino, todos graduados em Educação Física. Sendo D1 pela Universidade Regional do Cariri (URCA), Campus Iguatu-Ceará, possuindo especialização em Personal Trainer, pela Faculdade Ítalo Brasileira e Docência do Ensino Superior pelo Instituto Federal da Cidade de Cedro-Ceará, com dois anos e meio de prática docente no ensino médio. O sujeito D2 possui graduação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza-Ceará, com especialização em Psicopedagogia, não informando o estabelecimento que realizou a especialização, atuando há nove anos no ensino médio. Já D3 não especificou a instituição no qual foi graduado, como também, não relatou se tem especialização, seu tempo de atuação no ensino médio são doze anos.

Em estudos destinados a formação e especialização de professores de Educação Física, pressupõem que a busca de uma formação continuada irá colaborar na aquisição de conhecimentos e habilidades profissionais, além de contribuir no currículo para ascensão de cargos públicos e/ou privados e salários (FOLLE; NASCIMENTO, 2010).

Durante a entrevista, os participantes D2 e D3 relataram que existem outros profissionais não graduados em Educação Física ministrando as aulas dos itinerários formativos. Isso acontece, segundo o posicionamento de Ferreira Júnior *et al* (2017), pelo fato da Educação Física está inserida nos itinerários de linguagens, ocasionando uma restrição ao acesso dos conteúdos básicos, visto que, ao enfatizar apenas nos itinerários poderá reduzir os conhecimentos a meros “estudos e práticas”, e por abranger temas transversais, tem-se uma abertura para outros docentes desenvolvê-la.

Em referência ao corpo docente que desenvolverá os itinerários formativos, o Guia de Implementação do Novo Ensino Médio explana que, a rede de ensino deve conhecer a formação dos professores, realizar um mapeamento anual sobre o quantitativo de professores para definir as ações relativas à seleção e à formação desses profissionais, e a partir disso, será feita a elaboração dos itinerários formativos (BRASIL, 2018).

A Lei de Diretrizes e Base da Educação no Título VI que trata sobre os Profissionais da Educação, expõe no Artigo 61, parágrafo IV, os profissionais com notório saber reconhecido pelos estados lecionam cursos dos itinerários formativos técnico-profissionais (BRASIL, 2018). Nesse sentido, o Guia de Implementação do Novo Ensino Médio destaca a importância das

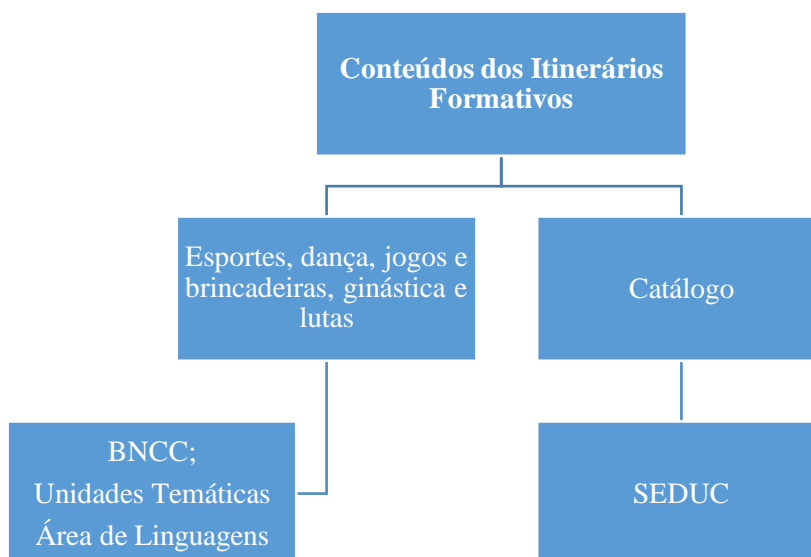
redes se apoiarem nos Conselhos Estaduais de Educação, na definição sobre notório saber condizente com a realidade da rede e as necessidades criadas a partir da definição dos itinerários formativos (BRASIL, 2018). Dessa forma, nota-se a facultatividade de docentes não graduados na área, que possui apenas um “notório saber” do conteúdo, ministrar aulas nos itinerários de Educação Física, visto que, deixa lacunas para outros profissionais exercer tal papel.

Sobre as categorias de análises, foram construídas as seguintes: **os conteúdos dos itinerários formativos, critérios/razões para a escolha dos conteúdos dos itinerários formativos, metodologias das aulas e a influência dos conteúdos na escolha profissional.**

Os conteúdos dos itinerários formativos

Na categoria que trata sobre os conteúdos dos itinerários formativos destacam-se as seguintes subcategorias: Esportes, dança, jogos e brincadeiras, ginástica, lutas; e Catálogo.

Fig. 1 – Apresentação dos conteúdos dos itinerários formativos



Fonte: Dados da pesquisa

No eixo categórico **esporte, dança, jogos e brincadeiras, ginástica e lutas** os elementos destacados foram BNCC, unidades temáticas e área de linguagens, remetendo a proposta da Base Nacional Comum Curricular, na qual os conteúdos da Educação Física estão organizados em seis unidades temáticas e estão inseridos na área de linguagens, tendo para o ensino médio a finalidade de promover a “experimentação de novos jogos e brincadeiras, esportes, danças, lutas, ginásticas e práticas corporais de aventura” (BRASIL, 2018, p. 484).

Sobre o contexto das aulas de Educação Física, Rodrigues (2016) comenta que por se limitar apenas uma aula semanal no ensino médio, a parte diversificada pode ficar comprometida devido à quantidade de objetivos que lhe são propostos para essa fase de ensino.

O autor ressalta ainda que não há clareza da integração dos componentes curriculares da área de linguagens, os conhecimentos a serem desenvolvidos devem ser baseados no repertório adquirido em anos anteriores, além disso, os temas propostos para essa integração não contemplam os objetivos propostos para Educação Física. O autor propõe uma reavaliação e/ou uma justificativa sobre a Educação Física está inserida na área de linguagens, visto que em graduações e pós-graduações é reconhecida como área da saúde (RODRIGUES, 2016).

A seguir seguem as falas dos docentes:

Os conteúdos em si da base são aqueles seis, as unidades temáticas [...] a nossa área da Educação Física tem jogo e brincadeiras, tem futsal, voleibol, basquete, handebol... aí tem lutas, [...] aí tem dança, ginástica. Tão dentro disso hoje, atualmente eu ministro futsal e o handebol. D1

[...] no que corresponde ao esporte, a gente tá aqui na escola no momento com futsal e vôlei. D2

É, são vários conteúdos na área de linguagens, de Educação Física especificamente são os esportes e a dança. [...] voleibol e handebol. D3

Observando as falas dos sujeitos, nota-se que os esportes é um dos conteúdos mais enfatizados nas aulas dos itinerários formativos, mesmo sendo citado outros conteúdos esse ainda prevalece. Sobre isso, Ilha e Hypolito (2016) comentam que a escolha desse conteúdo condiz em atender os interesses dos alunos e a motivarem a participarem da aula. Bracht e Almeida (2003) criticam essa prevalência do esporte, elucidando que estará privando o aluno de conhecer outras práticas corporais.

Rosário e Darido (2005) em sua pesquisa, apontam que a contemplação desse conteúdo específico ocorre baseando em relatos de professores, pela falta de preparo e da insegurança em ministrar outros conteúdos, e pela resistência dos alunos em aceitar novos conteúdos fazendo com que as aulas de Educação Física se limitem aos esportes tradicionais.

No eixo categórico **catálogo** surge como elemento SEDUC, trata-se da Secretaria de Educação do Estado do Ceará, apresenta como missão a garantia da educação básica com equidade e com foco no sucesso do aluno. Tem a visão de ser uma organização eficaz na valorização do desenvolvimento pessoal, tendo prioridade em garantir o atendimento educacional de todas as crianças e jovens de 04 a 18 anos com melhoria nos resultados de aprendizagem para todos os níveis de ensino e a articulação do ensino médio à educação

profissional e com o mundo do trabalho. Apresenta como valores a ética, a transparência, a efetividade, a equidade, o respeito, a busca de excelência e a disposição de servir. Dentre os objetivos destacam-se os seguintes: garantir o acesso e a melhoria dos indicadores de permanência, fluxo e desempenho dos alunos no Ensino Médio; diversificar a oferta do Ensino Médio, articulando-o com a educação profissional, com o mundo do trabalho e com o ensino superior; promover o protagonismo e empreendedorismo estudantil como premissa da ação educativa³.

Abaixo segue destacada a fala de D1:

[...] a SEDUC [...] proporciona um catálogo ao professor, que o professor tem que escolher dentro desse catálogo a eletiva que ele quer ministrar.

Na fala do sujeito, expõe a existência da oferta de um catálogo para o professor, esse documento é intitulado por Catálogo de Atividades Eletivas, enviado pela SEDUC por semestre, destinado às escolas de tempo integral, com a finalidade de oferecer uma variedade de ementas com eixos temáticos, objetivando uma uniformização pedagógica relacionada à oferta de componentes da parte flexível do currículo, que é proposta aos itinerários formativos (GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ, 2019).

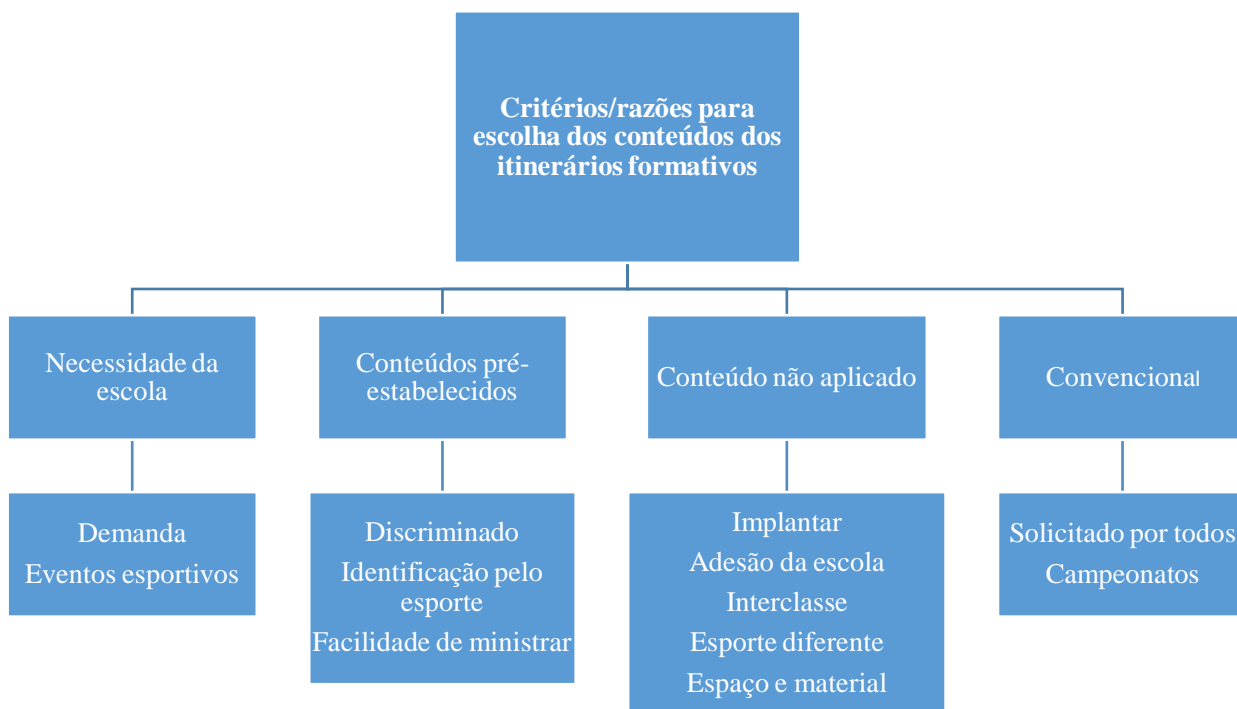
Esse Catálogo é composto pelas seguintes seções: Eixos Temáticos, seção em que apresenta um breve detalhamento de cada eixo constitutivo deste catálogo, de modo a ilustrar o que, em linhas gerais, se espera das atividades eletivas nele apresentadas, bem como para guiar a eventual elaboração de proposta de novas eletivas por parte da escola; e Atividades Eletivas organizado por Eixo Temático (GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ, 2019).

Critérios/razões para a escolha dos conteúdos dos itinerários formativos

Nessa categoria foram significativos de destaque as seguintes subcategorias: necessidade da escola; estabelecido; não era praticado; e convencional.

³ Informações extraídas pelo site da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) no bloco Institucional na aba Identidade Organizacional. Disponível em: < <https://www.seduc.ce.gov.br/>>. Acesso em: 15 ago. 2020.

Fig. 2 – Exposição dos critérios/razões para a escolha dos conteúdos dos itinerários formativos



Fonte: Dados da pesquisa

Os elementos “demanda” e “eventos esportivos” classificam-se no eixo categórico **necessidade da escola**, esta por sua vez retrata o que a escola almeja, deseja. Nesse contexto, Millen Neto, Ferreira e Soares (2011) comentam que pelo interesse tanto da escola como dos alunos em participar de eventos esportivos, atribui-se a Educação Física a função de formar e aprimorar a performance dos alunos no esporte selecionando os mais habilidosos. Os autores acrescentam que não se deve ter uma seleção pautada nos critérios de alto rendimento, mas pelo interesse e pela necessidade do aluno.

Diante disso, destaca-se a fala de D2:

[...] a gente tenta usar a eletiva pra fazer alguma prática esportiva na escola, até porque a escola precisa participar de alguns eventos esportivos na cidade, e o único horário que teria é as eletivas. [...] A razão é a questão da demanda mesmo, por mim seria bem mais ligado ao esporte, [...] aí vôlei e futsal são as áreas que têm mais demanda [...].

Nota-se que devido a participação da escola em jogos esportivos, o professor opta pelo os esportes que são mais realizados nessas competições, utilizando-se das aulas dos itinerários para formação de times para participação nesses eventos. Sobre esse contexto, Bracht e Almeida

(2013) comentam que o esporte é desenvolvido por um modelo com características de alto rendimento, reduzindo assim o repertório do aluno a uma ou duas modalidades esportivas, desenvolvendo a denominada “monocultura esportiva” nas aulas de Educação Física.

No eixo categórico denominado **conteúdos pré-estabelecidos** destacam-se os elementos “discriminado”, “identificação pelo esporte” e “facilidade de ministrar”. Esses elementos remetem ao exposto na subcategoria anterior Catálogo, na qual a Secretaria de Educação do Estado disponibiliza um documento com propostas de conteúdos para o professor escolher de acordo com sua afinidade e pelo domínio do conteúdo. Dessa forma, Silva (2015) afirma que o plano e o programa de ensino do professor são influenciados diretamente pelos documentos norteadores disponibilizados pelo estado.

A seguir destaca-se a fala de D3:

[...] na verdade esses conteúdos já vêm discriminada. E a gente é, apenas seleciona eles e ministra de acordo com o que já vem estabelecido. [...] A identificação pelo o esporte no caso por exemplo, handebol e voleibol, e a facilidade que tem de ministrar esse conteúdo com relação aos recursos que temos [...].

Ao observar a fala do participante, percebe-se outro ponto destacado como critério de escolha dos conteúdos, é a questão dos recursos. Segundo Marques *et al* (2015), um fato que contribui negativamente no desenvolvimento das atividades de Educação Física na escola é a falta de infraestrutura, dificultando o processo de ensino aprendizagem. A escolha dos conteúdos é “influenciada tanto pelo local em que está inserido e vai ser ensinado, quanto no contexto docente” (HALABE *et al*, 2017, p. 5).

No eixo categórico **conteúdo não praticado** as unidades temáticas em destaque são “implantar”, “adesão da escola”, “interclasse”, “esporte diferente”, “espaço e material”, que se refere à inserção de um novo esporte nas aulas, na qual a escola oferece estrutura para sua realização. A proposta teve a aceitação o que permitiu a realização de um campeonato. Sobre esse contexto, Andrade e El Tassa (2015) destacam que os alunos do ensino médio são mais atraídos pelos esportes, contudo, se sentem mais motivados a participarem quando o professor realiza algo diferente, trazendo novos conteúdos.

Segue abaixo a fala de D3:

“[...] o handebol eu escolhi por achar que era um esporte que não era praticado na escola e eu queria implantar essa cultura dentro da escola. [...] os meninos acolheram bem a proposta, o núcleo gestor também então foi um esporte que

teve adesão da escola. [...] tanto que esse ano a gente já faz até interclasse [...]”.

Observa-se que foi inserido o handebol por não ser praticado e a escola oferecer estrutura e recurso para realizá-lo. Nessa perspectiva, o professor observou que houve apoio dos alunos em participar desse novo esporte, possibilitando-lhe eventualmente a realização de jogos internos com essa modalidade.

Nessa perspectiva, Halabe *et al* (2017) enfatizam que o handebol é um esporte coletivo que está em ascensão nas escolas, contribuindo na aquisição de habilidades motoras e valências físicas, no crescimento biopsicossocial e no aumento das relações interpessoais.

Os elementos “solicitado por todos” e “campeonatos” são destacados no eixo categórico **convencional**, que emergem as práticas esportivas mais enfatizadas nos torneios escolares, sendo mais requisitados pelos alunos. Sobre essa realidade, Bracht e Almeida (2013) explicitam que essa questão é ocasionada pelos grandes eventos esportivos, que diante de um cenário nacionalista, acaba influenciando a prática dos esportes dentro do contexto escolar, desconfigurando a real característica da Educação Física na escola.

Segue abaixo as palavras de D1:

[...] Em relação ao futsal por ser tão convencional e os alunos pedirem, é uma disciplina querendo ou não faz parte do “nosso ser brasileiro” [...] é o mais solicitado por todos né, e também porque devido aos campeonatos municipais, estaduais, escolares que geralmente o colégio leva voleibol, futsal e handebol [...].

Diante o exposto, nota-se que a modalidade futsal é requisitada pelos alunos, sendo convencional ao professor por fazer parte da cultura brasileira, como também por estar inserida nos interclasses e campeonatos.

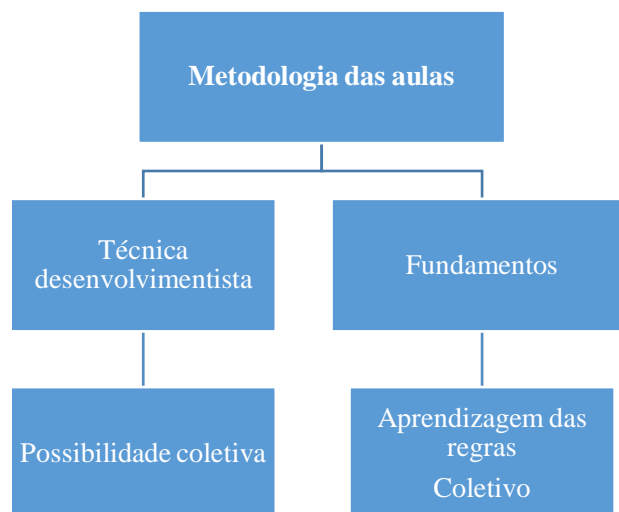
Acerca desse assunto, Araújo, Rocha e Bossle (2018) destacam que as aulas de Educação Física ficaram destinadas para formação de time da escola, na qual representará nos eventos esportivos e nos campeonatos que organiza ou participa. Os autores ainda complementam que o futsal faz parte da cultura comum de aluno e professor, emergindo assim uma monocultura esportiva.

Betti (1999) faz uma crítica sobre a prevalência de uma cultura esportiva, na qual valoriza um esporte ou um conteúdo em detrimento de outros, deixando de contemplar aos alunos novas propostas, reduzindo-se apenas na reprodução, o fazer sem pensar.

Metodologia das aulas

Na presente categoria que trata sobre a metodologia adotada nas aulas dos itinerários formativos, apresenta-se as seguintes subcategorias: técnica desenvolvimentista e fundamentos.

Fig. 3 – Apresentação da metodologia das aulas



Fonte: Dados da pesquisa

No eixo categórico **técnica desenvolvimentista** surge como elemento temático “possibilidade coletiva” por fazer referência à metodologia adotada na realização das aulas de esportes, que viabiliza através da prática coletiva a aquisição das habilidades táticas e técnica do jogo.

Sobre a particularidade de trabalhar os esportes com suas características coletivas, Baldino (2001) remete aos jogos desportivos coletivos, que enfatiza as modalidades esportivas por exceder os níveis das capacidades físicas, habilidades motoras, e/ou o aperfeiçoamento da técnica e de elaboração de sistemas táticos.

Sobre isso, pode-se verificar na fala de D1:

Eu priorizo muita a questão técnica desenvolvimentista, se você for assistir uma aula minha é bem técnica desenvolvimentista mesmo. Claro, mas pensando numa possibilidade coletiva não fundamentalista [...]. Do todo, vindo do todo pra o pequenininho vamos dizer assim.

Analisando o entendimento do participante, percebe-se a utilização de uma técnica que denominou de desenvolvimentista, sendo retratada de trabalho coletivo, não focando em desenvolver somente os fundamentos. Darido (2005) destaca que o termo desenvolvimentista se trata de um modelo de abordagem pedagógica.

A respeito da metodologia adotada nas aulas, Fortes *et al* (2012) explicam que a estratégia pedagógica é de fundamental importância no trato do esporte, pois contempla o desenvolvimento técnico/motor, cognitivo/tático, além de desenvolver valores e atitudes dos alunos.

Sobre o eixo categórico **fundamentos** apresenta os elementos “aprendizagem das regras” e “coletivos” que remete aos esportes contemplados de forma coletiva com intuito de promover as aprendizagens das regras por meio do jogo. Tratando sobre esse contexto, Oliveira e Paes (2004) destacam que as atividades lúdicas no tocante dos jogos desportivos coletivos podem contribuir no desenvolvimento das capacidades físicas e em habilidades básicas para aprimoramento a longo prazo.

Segue abaixo as falas:

Eu treino fundamento. E a gente faz o coletivo e algumas brincadeiras, alguns coletivos [...] é de forma de brincadeiras, mas a participação é muito pouca [...]. D2

São aulas práticas né, que aborda, por exemplo, é fundamentos, aprendizagem das regras, é do jogo em si. D3

Perante os discursos dos docentes, a apropriação da ludicidade para contemplar as regras e fundamentos dos esportes é um meio de atrair os alunos para a prática, não se detendo apenas de meios tecnicistas.

Em discussões recentes sobre a Pedagogia do Esporte, as diferentes possibilidades pedagógicas de trabalhar o esporte no contexto escolar, ajudam a traçar caminhos para uma prática voltada a necessidade do aluno, com menos características tecnicistas e pelo rendimento em competições (FORTES *et al*, 2012).

Ainda sobre esse contexto, Halabe *et al* (2017) explanam que a Educação Física sofreu influências das abordagens pedagógicas, na qual favorecem um ensino centralizado no aluno, referindo-se ao desenvolvimento da psicomotricidade, ampliando o repertório motor e intelectual.

Em relação ao que foi contemplado nessa categoria, as metodologias utilizadas nas aulas dos itinerários, enfatizaram a aprendizagem de regras e dos fundamentos dos esportes, nas quais desfrutaram da possibilidade coletiva e lúdica.

A influência dos conteúdos na escolha profissional

Nessa categoria apresenta apenas uma subcategoria denominada identificação com a área do esporte, tendo como elementos “afinidade do aluno”, “empatia” e “conhecendo a Educação Física”.

Fig. 4 - Percepção da influência dos conteúdos na escolha profissional



Fonte: Dados da pesquisa

Os elementos destacados sugerem que a escolha profissional dos alunos está diretamente ligada com a identificação com os esportes e pela percepção/entendimento sobre a Educação Física. Corroborando, Figueiredo (2004) elucida que as experiências sociais, no caso da Educação Física que incluem a relação e as vivências com algumas práticas corporais, irão influenciar na escolha nesta área.

A seguir apresenta-se as falas dos docentes:

[...] Eu acredito que ele vai tá conhecendo um pouco do que a Educação Física tem a ofertar pra ele [...]. D1

[...] acho da afinidade do aluno com o esporte, geralmente os alunos que optam por Educação Física na escola são os que se identificam com essa área da atividade física, do lazer, do esporte [...]. D2

Na verdade, é assim, eles falam que se identificam com os esportes, e a partir dessa identificação com os esportes eles criam, essa empatia pelo curso de Educação Física. [...]. D3

Diante as falas de D2 e D3, observa-se que os alunos escolhem Educação Física devido à familiaridade com os esportes e outros conteúdos afins. Medeiros (2016) na sua pesquisa com alunos do primeiro semestre de Educação Física do Centro Universitário de Brasília (UniCEUB), constatou que os ingressantes do curso foram motivados escolher a profissão devido a afinidade pelos esportes.

No entanto, o participante D1 se coloca de maneira diferenciada, expondo que ao oferecer os conhecimentos da Educação Física estará influenciando o aluno a ingressar na área. No estudo de Coutinho, Machado e Nardes (2005) apontam que muitos jovens adentram a Educação Física, sem saber ao certo que a profissão tem a oferecer ou mesmo sem nenhum conhecimento da profissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os conteúdos trabalhados pela Educação Física na escola após a nova estruturação do ensino brasileiro, devem ser baseados na Base Nacional Comum Curricular. Para o ensino médio, existe a proposta dos itinerários formativos, no qual enfatiza conteúdos que poderão corroborar na escolha profissional dos alunos.

No entanto, são escassas pesquisas que contemplem esse assunto, nessa perspectiva, a temática do estudo teve como intuito de investigar os conteúdos propostos nos itinerários formativos de Educação Física.

A hipótese inicial da pesquisa foi confirmada nos relatos dos participantes do estudo, remetendo que os conteúdos propostos nos itinerários formativos de Educação Física fundamentam-se na BNCC, assim como também no documento intitulado Catálogo de Atividades Eletivas, disponibilizado pela SEDUC por semestre, para as escolas de tempo integral.

Nos resultados analisados, constatou-se que o conteúdo mais enfatizado são os esportes, esses, são selecionados devido à necessidade da escola em participar de eventos esportivos, por encontrar-se estabelecido em documento disponibilizado pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará, como também, pelo fato de não ser praticado na escola e por ser convencional, sendo solicitados pelos alunos. A metodologia adotada é a técnica desenvolvimentista atrelada à possibilidade coletiva, a aprendizagem das regras, dos fundamentos e dos jogos coletivos. Sobre a escolha profissional, os alunos optam por Educação Física pela identificação com o esporte e conteúdos afins, assim como empatia e o conhecimento acerca da área.

Esse estudo propõe reflexões sobre os conteúdos dos itinerários formativos, visto que, esse modelo educacional visa à formação do aluno para escolha profissional. Ao mesmo tempo, denota-se que a Educação Física se encontra reduzida aos esportes, caracterizando-a como esportivização. Vale destacar também, que é facultativo a outros profissionais que não são graduados em Educação Física, ministrar as aulas desse componente curricular, por possuírem apenas o “notório saber”.

Diante disso, a pesquisa anseia que outros conteúdos da Educação Física sejam contemplados, não enfatizando somente os esportes, como também reavaliar as aulas dos itinerários formativos, visto que, estes contribuem na escolha profissional do aluno e não na formação de times para competições.

Apointa-se como limitações e dificuldades a falta de trabalhos científicos para colaborar com o presente estudo, como também, a carência de escolas de tempo integral no município pesquisado. Destaca-se a possibilidade de novos estudos no que se refere a avaliação da aprendizagem nas aulas dos itinerários formativos e a percepção dos alunos sobre a importância destes na escolha profissional.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, T. E.; EL TASSA, K. O. M. Motivação nas aulas de educação física no ensino médio. **EFDeportes.com, Revista Digital**, Buenos Aires, v. 20, n. 203, abr. 2015. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5589760.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2020.

ARAÚJO, S. N.; ROCHA, L. O.; BOSSLE, F. Sobre a monocultura esportiva no ensino da educação física na escola. **Pensar a Prática**, v.21, n. 4, p. 824-835, out./nov. 2018. DOI 10.5216/rpp.v21i4.50175.

BALBINO, H. F. **Jogos desportivos coletivos e os estímulos das inteligências múltiplas: bases para uma proposta em pedagogia do esporte**. 2001. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física.

Campinas, SP, 2001. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/275462/1/Balbino_HermesFerreira_M.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BETTI, I. C. R. Esporte na escola: mas é só isso professor? **Motriz**, v. 1, n. 1, p. 25-31, jun. 1999. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/01n1/4_Irene_form.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2020.

BRACHT, V.; ALMEIDA, F. Q. A política de esporte escolar no Brasil: a pseudovalorização da educação física. **Revista brasileira de Ciências do Esporte**, v. 24, n. 3, p. 87-101, maio. 2003. Disponível em: <<http://www.oldarchive.rbceonline.org.br/index.php/RBCE/article/download/765/439>>. Acesso em: 16 ago. 2020.

BRACHT, V.; ALMEIDA, F. Q. Esporte, escola e a tensão que os megaeventos esportivos trazem para a educação física escolar. **Em Aberto**, v. 26, n. 89, p.131-143, jan./jun. 2013. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/a8da/fd78e44619dec869b71d3974674d506c9ecf.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução no 466, de 12 de dezembro de 2012. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Decreto de Delegação de Competência**, Brasília, DF, 12 nov. 2012. Disponível em: <<https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2020.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Nº 184-A, p.1-2, 23 set. 2016. Seção 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48601-mp-746-ensino-medio-link-pdf&category_slug=setembro-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 16 ago. 2020.

BRASIL. **Programa de Fomento ao Ensino Médio em Tempo Integral**. 2017. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/163.pdf> Acesso em: 15 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Senado Federal, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de Implementação do Novo Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2020.

COUTINHO, M. P.; MACHADO, F, A.; NARDES, L. K. Educação física: os motivos dessa escolha profissional. **Revista de Educação Física**, n. 131, p. 23-29, ago. 2005.

DARIDO, S. C. **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

FERREIRA JÚNIOR, J. R. *et al.* Reforma do ensino médio, qual o lugar da educação física? *In: XX CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE*. Goiânia, 2017. **Anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**. Goiânia, 2017. ISSN: 2175-5930. Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2017/7conice/>>. Acesso em: 16 ago. 2020.

FIGUEIREDO, Z. C. C. Formação docente em educação física: experiências sociais e relação com o saber. **Movimento**, v. 10, n. 1, p. 89-111, 2004.

FOLLE, A.; NASCIMENTO, J. V. Trajetória docente em educação física: percursos formativos e profissionais. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 24, n. 4, p. 507-523, 2010.

FORTES, M. O. *et al.* A educação física escolar na cidade de Pelotas, RS: contexto das aulas e conteúdos. **Revista Educação Física**, v. 23, n. 1, p. 69-78, 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/refuem/v23n1/a07v22n1.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2020.

GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ. Secretaria de Educação. Coordenadoria de Educação em Tempo Integral. **Catálogo de Atividades Eletivas**. 2019.

HALABE, C. C. *et al.* Os professores de educação física e suas práticas pedagógicas: reflexões sobre os métodos de ensino e aprendizagem da modalidade handebol. **Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica**. Universidade Federal do Piauí, v. 4, n. 1, p. 90-95, jan./jun. 2017. Disponível em: <<https://revistas.ufpi.br/index.php/parfor/article/view/5576/3284>>. Acesso em: 16 ago. 2020.

ILHA, F. R. S.; HYPOLITO, A. M. Esportivização da educação física escolar: um dispositivo e seus regimes de enunciação. **Movimento**, v. 22, n. 1, p. 173-186, jan./mar. 2016.

LEANDRO, A. L. A. L. Da política educacional para o ensino médio à mobilização de estudantes e professores no estado militar: 1968-1971. *In: NUNES, A. O. et al* (Organizadores). **Ensino médio: história, mobilização, perspectivas**. Natal: IFRN Editora, 2013. Disponível em: <<https://portal.ifrn.edu.br/ifrn/pesquisa/editora/livros-para-download/ensino-medio-historia-mobilizacao-perspectivas/view>>. Acesso em: 16 ago. 2020.

MARQUES, M. N. *et al.* Os desafios do cotidiano educacional: o caso da educação física. **Roteiro**, v. 40, n. 1, p. 187-206, jan./jun. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.18593/r.v40i1.6264>.

MEDEIROS, A. K. O. **O perfil do ingressante do curso de educação física do centro universitário UNICEUB**. 2016. 23 f. Monografia (Graduação) - Centro Universitário de Brasília. Faculdade de Ciências da Educação e Saúde, Brasília, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/235/10728/1/21272101.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2020.

MILLEN NETO, A. R.; FERREIRA, A. C.; SOARES, A. J. G. Políticas de esporte escolar e a construção social do currículo de educação física. **Motriz**, v. 17, n. 3, p. 416-423, jul./set. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/motriz/v17n3/05.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2020.

MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 39-58, jan./abr. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a02v17n49.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2020.

OLIVEIRA, V.; PAES, R. R. A pedagogia da iniciação esportiva: um estudo sobre o ensino dos jogos desportivos coletivos. **Revista Digital**, v. 10, n.71, p. 1-8, abr. 2004.

RODRIGUES, A. T. Base Nacional Comum Curricular para a área de linguagens e o componente curricular Educação Física. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 32-41, set. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n48p32>.

ROSÁRIO, L. F. R.; DARIDO, S. C. A sistematização dos conteúdos da educação física na escola: a perspectiva dos professores experientes. **Motriz**, v. 11, n. 3, p. 167-178, 2005.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42 Ed. Campinas, SP: Autores associados, 2012.

SILVA, S. A. Ensino dos jogos esportivos na educação física escolar: o desenvolvimento da capacidade de jogo. **Revista Brasileira Ciência e Movimento**, v. 23, p. 95-102, 2015. Disponível em: <<https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/4976/3699>>. Acesso em: 16 ago. 2020.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O DESAFIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Rosiane Correa Guimarães ¹

RESUMO

Embora desde o período imperial já se tenham ações em favor da educação das pessoas com deficiência, as principais iniciativas públicas de educação inclusiva datam da década de 1950. Desde então, o Estado vem oportunizando marcos legais que assegurem o acesso das pessoas com deficiência à educação, porém não basta que essas pessoas iniciem a vida escolar. É preciso garantir condições de permanência e a continuidade dessa formação. Entre essas condições está a formação docente, de forma que os professores contemplem a inclusão e estejam preparados para lidar com a diversidade em sala de aula, oferecendo aulas e estratégias diferenciadas, que possibilitem aos alunos deficientes uma aprendizagem em condições de igualdade com os demais. A educação inclusiva pressupõe o acolhimento de todos os alunos nas turmas regulares e independente das deficiências que apresentam, devem ter isonomia no tratamento durante o processo de ensino e aprendizagem. O objetivo deste trabalho é estabelecer uma discussão sobre a formação de professores à luz da inclusão, a fim de retratar alguns dos desafios nos quais a educação inclusiva esbarra. A metodologia se resume em levantamento bibliográfico sobre a temática e consultas em leis que tratam da educação inclusiva. Para que a escola, bem como toda educação, seja realmente inclusiva, são necessárias mudanças estruturais no sistema educacional do país, tanto no que se refere a adaptação do ambiente físico, do currículo, das práticas pedagógicas quanto na formação plena dos professores.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Formação de professores. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A escola é um ambiente diverso, que agrega as mais diferentes pessoas, personalidades e perfis. Assim, a educação não deveria ser fragmentada, dividida entre regular e especial. O desafio da escola inclusiva está em receber e acolher os alunos deficientes nas turmas regulares, ou seja, considerando que todos os alunos podem se desenvolver dentro de suas capacidades, desde que estimulados e incentivados com estratégias e instrumentos diversificados.

O interesse pela temática partiu de leituras sobre educação inclusiva e da prática como professora do Ensino Fundamental e Médio. Não se pretende aqui esgotar o tema, mas sim espera-se que esse trabalho possa contribuir para a discussão sobre a temática,

¹ Pós-Graduanda do Curso de Geografia da Universidade Federal de Jataí - UFJ, rosiguimaraes.97@gmail.com

oferecendo uma análise histórica das políticas públicas de atendimento às pessoas com deficiência, no que diz respeito à educação.

É evidente que alguns alunos manifestam dificuldades próprias das deficiências que apresentam, mas é necessário que os professores as enxerguem como ponto de partida para um processo de ensino e aprendizagem satisfatório. Diante disso, este trabalho tem como objetivo estabelecer uma discussão sobre a formação de professores à luz da inclusão.

Alunos com deficiência necessitam de um atendimento educacional especializado (AEE) e o professor deve identificar essas necessidades e, a partir delas, definir e desenvolver estratégias de adaptação curricular, procedimentos didático-pedagógicos e práticas alternativas adequadas ao atendimento das mesmas.

Importante destacar que o AEE deve ser visto como uma possibilidade potencializar o desenvolvimento dos alunos com deficiência, a fim de eliminar possíveis barreiras para o aprendizado. Esse trabalho deve ser desenvolvido por profissional especializado e em parceria com o professor regente.

Pessoas com deficiência podem ter habilidades diferentes, mas conseguem desenvolver as atividades propostas à sua maneira. O preconceito faz com que as crianças com deficiência não tenham a oportunidade de se desenvolverem ou que essas oportunidades sejam minimizadas. Há alguns anos, pais e professores não acreditavam na possibilidade da alfabetização, eram rotuladas como incapazes e excluídas do convívio social. Hoje já se sabe que o aluno com deficiência apresenta dificuldades em algumas tarefas, mas pode ter um nível de aprendizagem satisfatório quando estimulado a partir de metodologias concretas, necessitando de instruções diferenciadas e inovadoras para consolidar o conhecimento.

Professores com formação que atenda à inclusão é um desafio e uma necessidade, haja vista a diversidade dos alunos e a garantia do direito à educação a todos. Todos nós sabemos das dificuldades já enfrentadas e as que ainda existem para que a inclusão realmente seja efetiva. Trata-se de uma luta diária para garantia de direitos, mudanças na sociedade, destinação de recursos para a educação, alteração da estrutura do sistema educacional, políticas públicas que atendam e garantam o atendimento às peculiaridades, adequação das práticas pedagógicas, entre outros.

A formação docente que contemple a inclusão, deve contribuir para iniciativas que incentivem e acolham os alunos, tornando a aprendizagem mais fácil e concreta para aqueles com deficiência. O professor tem a função de desenvolver seus estudantes,

utilizando todas as formas e estratégias para isso. Garantir uma aula a todos numa escola inclusiva significa criar condições de participação de todos em todas as suas limitações e potencialidades.

Para falar em educação inclusiva se faz necessário um breve histórico da mesma e das políticas de atendimento às pessoas com deficiência no Brasil. De acordo com a Constituição Federal de 1988, a educação é um direito de todos e algumas pessoas possuem deficiências e precisam de um atendimento adaptado nas instituições de ensino. As escolas devem estar preparadas para receber esses alunos, atendendo suas especificidades e contribuindo para sua formação plena.

As políticas públicas de atendimento à alunos com deficiência datam do fim da década de 1950, com o objetivo de promover as medidas necessárias à educação e assistência aos portadores de deficiência. Contudo, as iniciativas particulares de atendimento escolar especial às pessoas com deficiência tiveram início no século XIX, com a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, no Rio de Janeiro, por D. Pedro II. Mais tarde, passou a denominar-se Instituto Nacional dos Cegos onde eram oferecidas oficinas para aprendizagem de ofícios, educação literária e o ensino profissionalizante.

Esses Institutos iniciaram a discussão sobre educação das pessoas com deficiência no 1º Congresso de Instrução Pública, em 1883. No início do século XX vários trabalhos técnicos e científicos foram publicados sobre o tema. Até 1950 havia cerca de quarenta estabelecimentos de ensino especial mantidos pelo poder público, dentre os quais se destacam: Sociedade Pestalozzi (SP), Instituto de Cegos da Bahia (BA), Instituto Santa Luzia (RS), Instituto Estadual de Educação Padre Anchieta (SP), Instituto Santa Terezinha (SP), Lar-Escola São Francisco (SP) e Instituto Benjamim Constant (RJ).

No período de 1957 a 1993 muitas campanhas voltadas para o atendimento educacional das pessoas com deficiência foram realizadas: Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão, Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB), Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME). Juntamente com a CADEME foi criado um Fundo Especial para receber doações e contribuições do Estado e da sociedade para o atendimento das pessoas com deficiência.

Após a aprovação da Lei 5.692/71 que previa tratamento especial aos excepcionais, muitas ações passaram a se desenvolver com vistas à implantação das

novas diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Pelo Decreto 72.425/73, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), órgão cuja finalidade era promover a expansão e melhoria do atendimento as pessoas com deficiência. Com sua criação, foram extintas as Campanhas e todo o acervo financeiro e patrimonial delas foi revertido a esse órgão. O CENESP, em 1986 foi transformado na Secretaria de Educação Especial (SESPE), sendo transferida do Rio de Janeiro para Brasília.

Na década de 1990 foi reestruturado o Ministério da Educação e extinta a SESPE. As atribuições relativas à educação especial passaram a ser da Secretaria Nacional de Educação Básica (SENESB) e do Departamento de Educação Supletiva e Especial, tendo competências específicas em relação à educação especial.

Ainda nesta década, órgãos internacionais empenharam-se em desenvolver Conferências Mundiais para discutir com maior propriedade questões como o direito à educação e a melhoria da qualidade de ensino e, a partir de então, serem tomadas iniciativas para mudar o cenário educacional de até então. Uma dessas Conferências foi realizada na Tailândia, chamada de “Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem”, na qual foram discutidas questões como a urgência de atenuar as desigualdades básicas de aprendizagem e assegurar a igualdade de acesso ao sistema educativo.

Em 1994, na Espanha, a discussão foi em torno da Educação Especial ou Inclusiva, denominada “Declaração de Salamanca”. Este documento trata da seguridade e dos direitos a uma educação de qualidade a todos por meio de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino e uso de recursos para o atendimento aos alunos com deficiência, com vistas a garantir uma aprendizagem de qualidade.

Na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96 consta que a educação especial é uma modalidade de educação escolar, oferecida prioritariamente na rede regular de ensino, para pessoas com deficiência. A escola regular deve oferecer serviços para atender às peculiaridades inerentes a esses alunos. “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” (BRASIL, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, 1996).

Caso não seja possível a inclusão deles nas classes comuns, esse atendimento deve ser feito em classes especializadas, chamadas salas de recursos. De acordo com o Ministério da Educação e Cultura (MEC) essas são salas de recursos multifuncionais,

com materiais pedagógicos e de acessibilidade, para a realização do atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar à escolarização.

Esses serviços devem ser oferecidos por profissionais especializados e/ou capacitados em educação especial. O docente deve ter competências para identificar a necessidade dos alunos e, a partir disso, definir, programar, desenvolver estratégias de adaptação curricular, procedimentos didático-pedagógicos e práticas alternativas adequadas ao atendimento das mesmas, bem como trabalhar em parceria com os professores de apoio.

A LDB menciona que os alunos com deficiência têm os seguintes direitos assegurados pelas instituições de ensino

currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; [...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns [...] (BRASIL, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, 1996).

Em 1999, o decreto 3298 dispôs sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, definindo a educação especial como modalidade transversal e deveria estar presente em todos os níveis e modalidades de ensino.

No início dos anos 2000, algumas iniciativas governamentais marcaram o cenário educacional, ao estabelecerem diretrizes e metas de desenvolvimento em todas as esferas do poder público, como o Plano Nacional de Educação (PNE, 2001) que estabeleceu, entre outras metas, o atendimento educacional especializado e adequado a pessoas com deficiência. Em 2005 o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade foi introduzido em todo o país. Este, tinha como objetivo promover a formação de professores e gestores a fim de transformar os sistemas educacionais em inclusivos.

O decreto 7611 de 2011 foi um marco no que se refere ao atendimento educacional especializado (AEE), destacando o dever do Estado de garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e preferencialmente na rede regular. Também deixa claro que o AEE deve ser integrado ao projeto pedagógico da escola e envolver a família.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), 24% da população brasileira têm algum tipo de deficiência. Estes estudantes, independente do nível de deficiência, necessitam de todo o apoio possível para iniciar e dar continuidade a sua aprendizagem, pois a deficiência não significa dificuldade generalizada. Se

identificadas as habilidades e com incentivo, esses alunos podem se desenvolver tanto quanto os demais.

O maior acesso à educação significa mais diversidade de alunos na escola. Entretanto, os sistemas educacionais oferecem propostas homogêneas, que não valorizam as diferenças e a diversidade dos alunos, o que reflete altos índices de reprovação e evasão escolar. Inclusive, muitas vezes até ocorre o acesso do aluno com deficiência, porém devido a não adequação da instituição e do currículo escolar, o aluno não permanece na escola.

Uma maneira de incentivar e potencializar o processo de ensino e aprendizagem é o uso metodologias diferenciadas, como tecnologias diversas, aprendizagem colaborativa, recursos didáticos adaptados, avaliações individualizadas, tornando a apreensão do conhecimento mais prazerosa, interessante e eficaz. Nesse sentido, também é necessário que o professor saiba mediar esse processo, orientando e conduzindo para que as dificuldades inerentes da idade, do desenvolvimento cognitivo ou da deficiência não sejam obstáculo para uma aprendizagem eficiente.

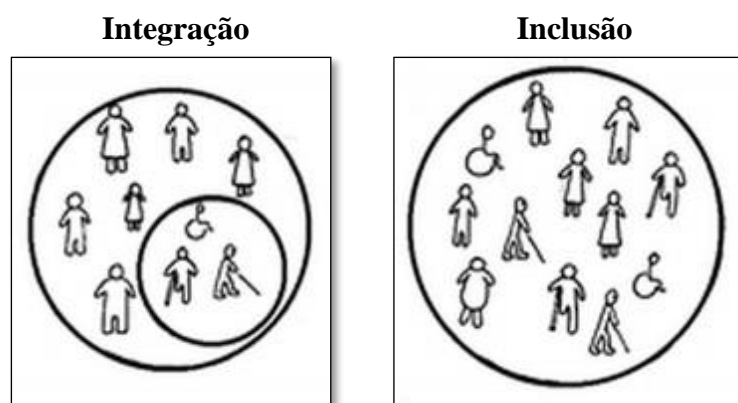
O ensino deve ser divertido e fazer parte da vida cotidiana, despertando o interesse pelo aprender. No processo de aprendizagem a criança com deficiência deve ser reconhecida como ela é e não idealizada. Segundo Chaves (2010) “a noção de incapacidade e insuficiência no outro nos leva a pensar que, para que esse outro esteja inserido na normalidade social, é preciso que ele esteja curado, corrigido, próximo do que se espera como normal” (CHAVES, 2010, p. 31). As diferenças devem ser encaradas como ponto de partida na educação para, então, desenvolver estratégias e processos cognitivos adequados.

De acordo com Mantoan (2003)

os sistemas escolares estão montados a partir de um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e deficientes, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas, nesta e naquela manifestação das diferenças. (MANTOAN, 2003, p. 13)

A escola para ser inclusiva deve vislumbrar a educação para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e valorizar as diferenças. É comum a confusão de inclusão como sendo a integração, ou seja, inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns. Mantoan (2003, p. 15) considera que “o processo de integração ocorre dentro de uma estrutura educacional, que oferece ao aluno oportunidade de transitar no sistema escolar, da classe regular de ensino ao ensino especial.” Nessa ótica errônea, é o aluno

com deficiência que tem que se adaptar à escola.



Fonte: Adaptado de FERREIRA, MÉLO E ISRAEL, 2017.

Na imagem acima é possível observar a diferença entre esses conceitos de forma bem evidente. Na realidade, a integração não contempla plenamente a inclusão, uma vez que os serviços educacionais são segregados. Já a inclusão prevê o acolhimento de todos os alunos nas salas de aula do ensino regular. Dessa forma, as escolas inclusivas atendem às diferenças, sem discriminar e sem trabalhar separadamente com alguns alunos.

No artigo 28, inciso III da Lei Brasileira de Inclusão (LBI, 2015) consta que as instituições de ensino devem se adaptar aos alunos com deficiência, promovendo ajustes em seus currículos e projetos pedagógicos a fim de atender às necessidades individuais de cada aluno e, assim, esteja em nível de igualdade com os demais.

Os alunos com deficiência e os demais precisam conviver igualmente. O direito às diferenças deve estimulá-los a pensar, construir o conhecimento a partir das relações que desenvolvem uns com os outros e partindo das suas vivências. Mantoan e Prieto (2006) explicam que “é preciso considerar as desigualdades naturais e sociais e somente essas últimas devem ser eliminadas”. O professor deve contribuir para a construção do conhecimento e colaborar na organização de vidas autônomas, promovendo a ampliação de oportunidades na aprendizagem dos alunos.

Conforme os PCN (1997) há medidas a serem tomadas a fim de facilitar o aprendizado dos alunos com deficiência: formas de comunicação adaptadas – *Braille*, escrita ampliada e em relevo, textos e ilustrações táteis e com textura diferenciada, apresentações visuais, *softwares* educativos, reglete, sorobã, audiolivro, entre outros.

Para Salvador, Moreira e Brito (2006, p. 50), a percepção dos deficientes é ligada aos seus imaginários, bem como a todos os seus sentidos. Assim, o desafio do

professor na inclusão dos alunos com deficiência está na busca de metodologias que auxiliem na superação dos obstáculos gerados por ela.

Ao tratar das competências gerais da educação básica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) corrobora o que é proposto nos PCN, sobre as diversas estratégias que podem auxiliar na promoção da inclusão na escola. Na competência 4 são mencionadas possibilidades de

utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (BNCC, 2017, p. 11).

A prática docente deve ocorrer de forma a oferecer instrumentos diferenciados que promovam oportunidades para que o aluno desenvolva a capacidade de construir o conhecimento. A formação docente compatível com a perspectiva inclusiva deve valorizar a prática de ensino com iniciativas que motivem e mobilizem os alunos, tornando a aprendizagem mais fácil e concreta para aqueles com deficiência.

Falar de inclusão dos alunos com deficiência implica uma reorganização do ambiente escolar bem como uma reestruturação do sistema educacional, uma vez que não cabe mais o ensino tradicional, pautado no professor, com conteúdos fragmentados e desconexos com a realidade. Se a inclusão traz um novo paradigma de educação, é de suma importância que a formação dos professores contemple essa perspectiva. Como o professor pode ter uma prática inclusiva, se no seu processo de formação profissional não teve contato e não foi sensibilizado a respeito dessa nova maneira de se pensar as diferenças?

A LDB garante políticas de atendimento aos alunos com deficiência e as instituições de ensino são obrigadas a receber todos os alunos e oferecer condições de ensino adequadas aos mesmos, proporcionando a formação plena de cidadãos comprometidos com o futuro e conscientes do seu papel na sociedade.

[...] atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino; [...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, 1996).

Ainda, a LDB apresenta dois perfis de professor para lidar com alunos com

deficiência: o capacitado, que atua nas classes comuns e o especializado em educação especial. Segundo as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (2001) o professor capacitado é aquele cuja formação inclui conteúdos ou disciplinas sobre educação especial, que o capacitaram para perceber deficiência dos alunos, bem como promover ações pedagógicas visando a eficácia do processo educativo. Enquanto o professor especializado em educação especial é aquele com formação em licenciatura em educação especial e/ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial e que pode definir propostas alternativas para atender ao aluno e oferecer apoio ao professor regente.

Entretanto, o que se vê na prática é muito diferente do que consta na teoria. Professores não capacitados ou com formação inadequada desafiam-se na sala de aula, o que provoca um ensino superficial e incompleto. Para uma formação completa e ampla, é preciso que nos cursos de formação de professores haja uma proposta de adaptação de conteúdos e informações necessárias à formação integral, que realmente prepare os futuros professores para a diversidade da sala de aula.

A educação tem papel de formar cidadãos críticos, conscientes e autônomos, capazes de exigir seus direitos e exercer sua cidadania. Para tanto, são necessários conhecimentos e habilidades que vão além da teoria, abrangendo o processo de construção do conhecimento, aspectos pedagógicos e psicologia da aprendizagem (CALLAI, 2003, p. 34).

As relações produzidas no interior da escola vão além das diferenças ou deficiências. Ao entrar em contato com as demais crianças, aquelas com deficiência podem trocar experiências, conviver e se desenvolver melhor, desconsiderando o preconceito e favorecendo o processo de ensino e aprendizagem. “Para isso, é preciso conhecer os avanços e problemas de seus alunos, bem como a adequação de suas propostas, de modo a aperfeiçoar sua ação pedagógica” (BRASIL, 1997, p. 71).

É nesse contexto que ocorre a inclusão, onde aqueles com deficiência são acolhidos por todos. O professor tem papel importantíssimo nesse processo, uma vez que com sua observação pode direcionar ações e atitudes que instiguem a relação harmoniosa entre todos da sua classe. Além disso, ele é o mediador entre as crianças, favorecendo a quebra de preconceitos e valorizando a troca de experiências e o respeito mútuo, aprendendo com as práticas sociais, dentro e fora da sala de aula.

Ao questionar sua prática, ele pode compreender, identificar e aprender a conviver com as diferenças e diversidade da escola. Isso pode ser feito individual ou

coletivamente, em grupos de estudos, ambientes virtuais e presenciais, minicursos, debates, exposição de trabalhos, eventos, entre outros, com o objetivo de romper com o ensino tradicional, fragmentado que impera nas escolas e propiciando a troca de experiências para um ensino enriquecedor e eficiente.

A visão dualista de ensino regular e especial impede que a inclusão seja realmente efetivada. Assim, a formação inicial e continuada de professores deve atender o novo modelo de educação que acompanha o desenvolvimento da sociedade e contemple a realidade educacional existente.

O que se vê na prática são conteúdos teóricos distantes da prática pedagógica, o que gera uma capacitação frágil. A maioria dos cursos de licenciatura tem sua grade curricular dividida (mesmo que de forma implícita) em disciplinas teóricas e práticas, sendo essas últimas, ou seja, os estágios, concentrados na segunda metade do curso. Isso prova o quão distante está a prática da teoria. A formação de professores precisa ser contínua e abranger todos os níveis de educação. Participação eventual e individual em cursos de capacitação não resolve o problema.

Segundo Sant'Ana (2005)

Na inclusão educacional, torna-se necessário o envolvimento de todos os membros da equipe escolar no planejamento de ações e programas voltados à temática. Docentes, diretores e funcionários apresentam papéis específicos, mas precisam agir coletivamente para que a inclusão escolar seja efetivada nas escolas (SANT'ANA, 2005, p. 228).

Na realidade, as dificuldades e desafios dos professores não estão somente no que se refere à educação especial. Entre as dificuldades enfrentadas destacam-se: a formação específica e continuada dos professores, orientação na prática cotidiana, apoio familiar e técnico, redução do número de alunos e melhores condições estruturais do ambiente escolar. Entretanto, as propostas de inclusão devem estar aliadas a melhorias do ensino, apoio aos profissionais da educação e compromisso dos mesmos em realmente concretizar essas melhorias.

Boa formação dos professores é pressuposto para um trabalho docente satisfatório, portanto, más condições de trabalho e má formação remetem ao fracasso da ação pedagógica. O trabalho precário se reproduz como um ciclo: cursos de formação precários formam profissionais com baixa qualificação que não vão obter êxito em sua ação pedagógica, principalmente no que se refere à educação inclusiva.

Segundo Coelho e Alencar (2005, p. 50) é preciso zelar pelos processos de formação e recriar oportunidades de atualização para que os professores respondam às novidades dos tempos. Nesse contexto, a questão financeira tem relativa importância, pois para formação e atualização adequadas é necessário acesso a cursos, livros, material de apoio, entre outros.

Para que a inclusão realmente ocorra são necessárias mudanças estruturais, físicas e metodológicas no sistema de ensino. A sociedade como um todo deve se adaptar para incluir esses alunos, não basta somente colocá-los na sala de aula com o disfarce da inclusão. É preciso preparar os professores, equipá-los com recursos pedagógicos e aprimorar sua formação para que assim, a inclusão não seja uma utopia nas salas de aula. Afinal, ela é uma realidade que vem se fixando no sistema, a fim de garantir a igualdade de direitos a todos.

METODOLOGIA

A revisão teórica tem por objetivo colocar o problema da pesquisa em um quadro de referência teórico a fim de explicá-lo (LUNA, 1996), e assim a análise teórico-conceitual permite representar o universo da problemática.

Primeiramente realizou-se a revisão sobre a história da educação inclusiva no Brasil, perpassando pelos principais marcos legais que sustentam essa modalidade de ensino. Posteriormente, foram feitas consultas em documentos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e diversos decretos a fim de apresentar dados e estabelecer relações entre eles e a realidade educacional brasileira.

Por fim, aprofundou-se a discussão com leituras e análises sobre a formação docente na perspectiva da inclusão, tendo como referência autores como Mantoan (2003), Mantoan e Prieto (2006), Sant’Ana (2005) e Coelho e Alencar (2005). Assim, foi possível representar o universo da problemática e inserir o objeto da reflexão no contexto do qual é conteúdo.

Na etapa seguinte, foram feitos fichamentos e resumos dos textos e documentos consultados, a fim de selecionar e organizar as informações. Segundo Antunes (1996, p. 40), esta “[...] é uma forma de guardar o essencial de um texto”. Weg (2006) corrobora com o autor ao considerar que o fichamento dos textos contribui para refletir e

questionar sobre o assunto em estudo, o que possibilita e facilita o estabelecimento do diálogo entre os autores e as diversas teorias.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Pensar a educação inclusiva no Brasil perpassa por reconhecer a urgência de uma reorganização do atual modelo educacional. Embora tem-se avançado bastante com a promulgação de leis que garantam o acesso de todas as pessoas à educação, a realidade evidencia que se trata de um desafio para as instituições de ensino e para os professores.

Uma escola realmente inclusiva deve ser uma meta de todos da comunidade escolar. Os desafios da inclusão precisam ser abraçados e discutidos por todos. Os professores que estão na linha de frente necessitam de apoio e suporte da instituição e dos gestores para desenvolver um trabalho de qualidade. Se as instituições oferecem espaços de discussão, atividades integradoras, momentos de socialização e reflexão sobre as práticas, os professores se sentem motivados e podem manifestar suas necessidades, medos e avanços. A equipe como um todo pode contribuir com ideias, projetos, estratégias para resguardar e aprimorar as condições de aprendizagem dos alunos.

Outro ponto importante é que o professor concentre atenção nas potencialidades dos alunos e não nas fragilidades. Ao preparar a aula, ele precisa orientar e oportunizar que todos da turma possam se desenvolver, focando no trabalho que valoriza as diferenças e a cooperação. Como mediador do conhecimento, o professor pode contribuir nas atividades em que o aluno deficiente não consegue realizar sozinho, mas com apoio e alguma adaptação, é possível que ele se sinta capaz de desenvolver. Assim, a seleção dos procedimentos e estratégias devem partir do perfil da turma, a fim de contemplar a diversidade que ela apresenta.

O respeito ao ritmo de aprendizagem dos alunos também é fundamental. Não adianta o professor ou mesmo a instituição de ensino cobrar que o livro didático seja cumprido até o fim do ano, se a aprendizagem acontecer de forma frágil. Além disso, o aluno com deficiência pode ter um desempenho tão bom quanto os demais se respeitadas suas peculiaridades. Com atividades e estratégias adaptadas, todos os alunos podem se desenvolver de forma satisfatória.

A formação de professores precisa contemplar a diversidade da sala de aula. É de suma importância que o professor tenha domínio de conteúdo, mas que também saiba como media-lo aos alunos, ou seja, dominar o assunto e saber como desenvolvê-lo. Os cursos de atualização precisam priorizar a realidade dos professores, com foco na prática, com experiências significativas e reais.

Para que a inclusão realmente se concretize é imprescindível que haja formação docente de qualidade, que prepare os professores para atuar com segurança e eficiência ao perceberem a diversidade na sala de aula. Os cursos de formação precisam preparar os futuros professores para acolherem os alunos com deficiência e oportunizar experiências que motivem a aprendizagem em condições de igualdade.

Sólida formação é pressuposto para um trabalho docente satisfatório. A formação se reproduz como um ciclo: cursos de formação frágeis formam profissionais com baixa qualificação que vão ter dificuldades em implementar a inclusão de forma efetiva nas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas de atendimento educacional às pessoas com deficiência datam do fim da década de 1950, mas foi no início dos anos 1990 que essas questões tomaram proporções maiores. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) asseguram a inserção de todos os alunos na escola e esta deve estar preparada para recebê-los, com currículos adequados, profissionais capacitados, estrutura física adaptada, entre outros.

Logo, os professores, profissionais e toda a comunidade escolar precisam ter preparo para receber e acolher esses alunos, devem ter competências para identificar necessidades específicas e habilidades para definir e desenvolver estratégias, adaptação do currículo, recursos didáticos e práticas diferenciadas que instiguem o pensar e que possam ter motivação o bastante para se manterem na escola.

A escola atual rejeita modelos rígidos, é preciso estar aberto ao novo. O ensino não pode ser excludente, em ambientes segregados, como se tudo fosse isolado, compreendido separadamente. O professor atual precisa ser inovador, criativo, propor novas formas de aprendizado, que valorizam os alunos e ajudam a promover um ensino de qualidade.

Sem dúvida a inclusão ainda está longe de alcançar seu objetivo mais amplo, que é promover uma educação realmente igualitária, que atinja todos os alunos. Entretanto, é possível ao professor tornar o processo de ensino e aprendizagem mais interessantes, concretos e significativos, desde que sejam oferecidas condições de formação e aperfeiçoamento profissional.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **A grande jogada**: manual construtivista de como estudar. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. 101 p.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em 10 ago. 2020

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em 10 ago. 2020

_____. **Decreto 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%203.298%2C%20DE%2020,prote%C3%A7%C3%A3o%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs>. Acesso em 15 ago. 2020

_____. **Decreto 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11> Acesso em 15 ago 2020

_____. **Decreto 72.425**, de 3 de julho de 1973. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. Brasília, 1973. Disponível em:

<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em 10 ago. 2020

_____. **Lei 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm> Acesso em 10 ago. 2020

_____. **Lei 9.394**, 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 10 ago. 2020

_____. **Lei 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em:

<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em 12 ago. 2020

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília, 2005. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>>. Acesso em 12 ago. 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. MEC/SEEP. 2001. 79 p.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia**. Brasília; MEC/SEF. 1997. p. 71-110.

CALLAI, H. C. **A formação do profissional da geografia**. 2. ed. Injuí, RS. Ed. Unijuí, 2003. 80 p.

CENSO DEMOGRÁFICO 2010. **Características da população e dos domicílios:**

resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em:

<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/93/cd_2010_caracteristicas_populacao_domicilios.pdf>. Acesso em 10 ago. 2020

CHAVES, A. P. N. **Ensino de Geografia e a cegueira: diagnóstico da inclusão escolar na Grande Florianópolis**. 2010. 158 f. Dissertação. (Mestrado em Geografia) –

Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Santa Catarina,
Santa Catarina.

COELHO, S. M.; ALENCAR, M. de J. Q. Educação básica no Brasil: o contexto atual.
In: ANDRIOLA, W. B. **Múltiplos olhares em torno da educação**. UFC, 2005, p. 36-
58.

FERREIRA, M. de P.; MÉLO, T. R.; ISRAEL, V. L. Vivendo em sociedade: a inclusão
e a valorização do diferente. In: BUENO, L. de A.; ISRAEL, V. L. (Orgs.)

Desenvolvimento da Criança: família, escola e saúde. Curitiba/PR, Omnipax, 2017. p.
151-170 Disponível em: <<http://omnipax.com.br/livros/2017/DCFES/dfes-livro.pdf>>
Acesso em 02 set. 2020

LUNA, S. V. de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: Educ, 1996.
108 p.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo:
Moderna, 2003. 50 p.

MANTOAN, Teresa E.; PRIETO, Rosângela G. In: ARANTES, Valéria A. (Org.).
Inclusão Escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Ed. Summus, 2006. 103p.

SALVADOR, D. S. C. de O.; MOREIRA, A. de A.; BRITO, B. L. de Brito. Espaço
geográfico e percepções: compreensões de um deficiente visual. **Revista Holos**, Ano
22, outubro 2006. p. 45-58

SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Revista
Psicologia em estudo**. Maringá, v. 10, n. 2. p. 227-234. mai/ago 2005.

WEG, R. M. **Fichamento**. São Paulo: Paulistana, 2006. 67 p.

EDUCAÇÃO POR COMPETÊNCIAS: UMA PERSPECTIVA SOCIOGENÉTICA

Marcos Aurélio Dornelas da Silva ¹

RESUMO

Dar nome, função e legitimidade a objetivos educacionais tem implicação direta no tipo de humano que estamos formando e, por consequência, na sociedade que projetamos para o futuro. Aquilo que socialmente elencamos como expedientes para pensar e agir sobre o mundo social e natural, por meio dos processos educativos possui uma história, não é meramente uma adaptação dos indivíduos a mudanças sociais. Os objetivos educacionais são sempre resultados de processos sociais. Nos propomos a questionar como acontece esse tipo de mudança, como ocorre a construção e legitimação de conceitos na prática pedagógica e nas políticas públicas de educação. De modo mais específico, nosso objetivo é analisar a partir da perspectiva da sociogênese o uso do conceito de competência tendo como ponto de partida a Base Nacional Comum Curricular. Começando por compreender quais são os entendimentos e significados atribuídos ao conceito e, de forma complementar, procurar entender as forças sociais motivadoras e as condições de emergência do conceito. Não nos orientamos por uma ideia de que as competências sejam boas em si mesmas, que representem a melhor forma de pensar os objetivos educacionais, também não supomos que seja a pior alternativa para se pensar os problemas da educação em nossa sociedade. Tomá-la-emos como um objeto de pesquisa que precisa sim ser melhor compreendido.

Palavras-chave: Educação, Competências, Sociogênese dos conceitos.

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Ao longo destas linhas buscamos compreender o processo social por meio do qual a noção de competência tornar-se politicamente importante, socialmente aceita, e academicamente debatida, particularmente no campo educacional e nas políticas públicas. Simples seria, localizar os autores que utilizaram pela primeira vez a expressão, elencar usos posteriores, confrontar tais perspectivas, para daí derivar

¹ Doutor em Sociologia pelo PPGS/UFPE. Atua como Técnico e Professor Formador na Secretaria de Educação de Pernambuco, madornelas@gmail.com.

conclusões sobre os bons ou maus usos, a partir de uma visão que nos pareça a mais adequada.

Entretanto, ainda que reconheçamos a importância de empreitadas neste sentido, nosso caminho é distinto. Alinhados que estamos com as propostas teórico-metodológicas de Norbert Elias, o problema que nos motiva diretamente é a análise da emergência de um tipo particular de figuração que tornou factível, inteligível, e sob uma certa perspectiva, necessária, a introdução e o uso do conceito de competências nas políticas públicas de educação, de forma geral e particularmente na Base Nacional Comum Curricular, a BNCC.

Aceitando a pertinência da provocação de SOUZA (2009, p. 11) ao colocar que “toda teoria é, por força própria, parte da inércia da construção e constituição de um objeto de pesquisa, cabendo, portanto, ao investigador, em seu esforço intelectual, dar vida à teoria e, sobretudo, movimentá-la no campo interpretativo” , buscamos contribuir no desenvolvimento de algumas das principais hipóteses da teoria elisiana, notadamente as relacionadas ao processo civilizador e as mudanças no balanço dos níveis de controle e autocontrole dos indivíduos.

Seguindo ainda o argumento de Souza, observamos que uma teoria pode ser acessada por três vias, sendo a primeira o estudo da complexidade da obra de um determinado autor, a segunda é pelo aprofundamento do estudo a partir de um conceito ou de categorias de análise advindos da teoria, por fim, o terceiro tipo, o mais complexo e porque não dizer, o que nos parece mais frutífero: “a aplicação da teoria, pondo-a em movimento interpretativo na elucidação de determinado problema, o que pode gerar conhecimento novo” (SOUZA, 2009, p. 11). Isto porque acreditamos que é possível e necessário o “ manuseio da teoria de Elias no processo de produção de conhecimento sob a emergência das problemáticas histórico-sociais brasileiras”. (SOUZA, 2009, p. 12)

Desta forma, esperamos contribuir com uma aplicação empírica da teoria dos processos civilizadores; em nosso caso específico, as competências educacionais como um processo de construção social dos objetivos da educação nacional, um problema da ordem do dia no Brasil com o processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Foi inclusive lendo a Base do Ensino Médio e seus documentos auxiliares e percebendo a falta de preocupação em legitimar teórica ou tecnicamente o conceito de competências educacionais que nos ocorreu a necessidade de melhor compreender esse conceito. Na Base Nacional, sua justificativa passa apenas pela

argumentação de que a ferramenta vem sendo utilizada em propostas curriculares construídas pelos governos estaduais no Brasil e pelo fato de ser também utilizada em currículos e bases educacionais em outros países.

Mas o conceito não está apenas nas políticas públicas e na academia, ainda que menos racionalizadas, encontramos formulações e usos do conceito em outros locais, basta, por exemplo, procurar matérias jornalísticas sobre educação contemporânea, ou acompanhar alguma publicidade relacionada ao campo educacional. As competências adentraram o cotidiano dos profissionais da educação e de todos que se interessam pela área; não podia ser diferente, a educação é um assunto que interessa, ou ao menos deveria interessar, a todas as pessoas. Esse espraiamento do conceito reforça o uso e a legitimidade de sua discussão no campo acadêmico e nas políticas públicas.

Assim, partindo da imbricação entre os discursos acadêmico e político e seu consequente impacto no senso comum, no que se refere ao uso e a legitimidade dos conceitos, a disputa pela nomenclatura dos objetivos educacionais não é um mero detalhe, a possibilidade de dar nomes e funções a objetivos é um campo de disputa dentro do processo civilizatório. Analisar essa figuração, como será posto aqui, é nosso problema de pesquisa.

A disseminação do conceito não acontece por acaso, partimos do princípio de que há uma perspectiva de mundo subjacente as ações que legitimam o uso das palavras e há uma pretensão civilizadora na utilização de certos conceitos e na sua aplicação por meio de políticas públicas, principalmente os ligados a educação, que é a ferramenta por excelência de inculcação de valores.

O conceito de Competência certamente tem uma história que pode ser narrada à maneira tradicional da academia, ou seja, ser apresentado por meio de uma revisão da literatura. Aqui esse é um objetivo secundário, nossa análise privilegia os fatores sociais, ou antes a figuração social e suas interdependências que permitiram ao conceito tornar-se quase hegemônico, quando se trata de objetivos educacionais apresentados em políticas públicas oficiais. Logo, colocar que o conceito instrumentaliza a educação é uma crítica importante, dispor os efeitos que seu uso e implementação provavelmente trarão para as futuras gerações é um exercício igualmente necessário.

Acreditamos, por outro lado, que traçar aquilo que Elias chamou de sociogênese dos conceitos é fundamental para desnaturalizar as ferramentas conceituais que por vezes utilizamos de maneira quase automática, o que vem acontecendo com o conceito que estamos aqui tratando. Logo, nossa pretensão é dispor do arcabouço eliasiano para,

reconhecendo a figuração que lhe deu origem, operacionalizar a compreensão da sociogênese do conceito de competências.

Trabalhamos a partir da teoria eliasiana por acreditar que sua obra rompe com as polarizações maniqueístas, enraizadas nas teorias sociais do século XX, tais como: agência e estrutura, micro e macrosocial, abordagem histórica e abordagem sociológica etc. Elias enfatiza nas análises empíricas que dão corpo às suas teorias os processos de longa duração vividos de modo interdependente pelas pessoas segundo seus habitus (GEBARA, 2005, p.106).

A teoria da civilização não deve ser confundida com evolução social, muito menos com algo que se relacione a uma crença cega relacionada a perspectivas dogmáticas de progresso. Bem longe disso, Elias busca evidenciar “o caráter constitutivo da dimensão temporal nas figurações sociais. A análise e a demonstração do caráter sempre precário e reversível dos processos sociais (sempre cegos e não intencionais) em casos empíricos bem delimitados” (ELIAS, 2006, p. 9). Talvez por ter essa forma peculiar de abordagem em pleno começo do século XX, afinal a primeira edição de “ O processo Civilizador” é de 1936, o reconhecimento da importância de sua obra veio tardiamente (VEIGA, 2005).

Para nossos objetivos, os principais conceitos da abordagem eliasiana são processo civilizador, figuração, interdependência e coerções. Serão eles aqui apresentados brevemente. O que Elias chama de figuração, ou configuração, é a rede de interdependência entre as posições sociais, nelas, os sujeitos estão em dependência recíproca produzindo comportamentos e agindo segundo códigos de conduta (ELIAS, 2006).

A distribuição das posições dos indivíduos não é deliberada por forças individuais nem por forças supraindividuais, sendo a sociedade um fenômeno relacional interdependente, o arranjo de forças se dá por meio de tensões e contradições que variam de acordo com a diferenciação de funções sociais das posições dos indivíduos (ELIAS, 1994). “A interdependência dos atos de vontade e planos de muitos seres humanos resultam estruturas e processos que não foram desejados ou planejados por nenhum daqueles neles envolvidos” (ELIAS, 2006, p. 203). A interdependência é uma característica das figurações sociais, sociedades mais complexas em termos de diferenciações sociais tem indivíduos mais interdependentes entre si (GEBARA, 2005).

Compreender os processos sociais, nesse sentido, é uma tarefa que se faz observando tensões e estruturas totais, pois uma posição individual se mantém apenas em relação a outras posições.

não se deve explicá-los nem apenas do ponto de vista voluntarista, portanto, exclusivamente a partir de atos de vontade, nem pelo padrão das ciências físicas, portanto exclusivamente por meio de mediações ou ligações mecânicas de causa e efeito (ELIAS, 2006, p. 204)

O controle dos impulsos por meio das coerções é fenômeno também presente em todas as sociedades, ainda que nas sociedades modernas se apresente de forma mais abrangente, uma vez que a crescente diferenciação de funções e o crescimento da divisão do trabalho social, em nossa época requer o crescimento da coerção dos impulsos (ELIAS, 2006).

Tais coerções são de três tipos: as mais gerais são as impostas pela nossa natureza animal, elas atingem praticamente todos os seres humanos, embora não de forma igual; há também àquelas decorrentes da necessidade de sobrevivência e as da interdependência e da autocoação (ELIAS, 1997). As duas últimas variam no tempo e no espaço; sua marca e sentido constituem a própria base da teoria de Elias, que se fundamenta na análise do processo civilizacional no qual as coações externas são cada vez mais introjetadas nos indivíduos, por meio dos processos de autocoação, operando mudanças no habitus social. Habitus aqui entendido como as formas características de ação dentro de uma dada figuração social (ELIAS, 2006).

Dentre os principais critérios para um processo de civilização estão as transformações do habitus social dos seres humanos na direção de um modelo de autocontrole mais bem proporcionado, universal e estável. Sem jamais se libertarem completamente das coações exteriores, as autocoações ganham maior autonomia no curso do processo humano de civilização, em contraposição às coações exteriores”(ELIAS, 1994, p. 24)

Em sociedades totalitárias, é mais usual o predomínio das coerções externas, por meio de censura, repressão policial etc., em sociedades democráticas é mais comum que haja autocoerções fundadas em aprendizado, aceitação e formação de opinião, no que a educação formal tem papel importante. De uma forma ou de outra,

a coação social à autocoação a apreensão de uma autorregulação individual, no sentido de modelos sociais e variáveis de civilização, são universais sociais. Encontramos em todas as sociedades humanas uma conversão das coações exteriores em autocoações. (ELIAS, 2006, p. 26)

O que se pode dizer é que no atual processo de civilização na sociedade burguesa, tem tido papel mais acentuado as autocoações, dado o relativo sucesso da distribuição dos valores burgueses, é possível inferir que esses processos são mais efetivos e abrangentes.

METODOLOGIA

O percurso metodológico que nos propomos está alinhado com aquele indicado por Elias

começar recuperando, dentro de uma área limitada, a percepção perdida do processo em questão, da transformação peculiar do comportamento humano, em seguida procurar obter certa compreensão de suas causas e, finalmente, reunir as intuições teóricas porventura encontradas no caminho.(1994, p. 18)

Tendo como ponto de partida um objeto negligenciado pelas grandes teorias sociais, e em grande medida pelo próprio Elias, o campo educacional, discutiremos um processo histórico que transborda este campo, visto que para entender os processos de mudança é necessário observar as figurações sociais de grande escala por meio da análise das tensões que estruturam tais formações. Afinal, a sociogênese de um conceito, não é obra de apenas um indivíduo, de um gênio que opere uma mudança a partir simplesmente de suas ideias.

Ainda que seja possível identificar ‘o primeiro a cunhar um termo’ a possibilidade de seu uso e a sua legitimação é uma questão sociológica analisável sobre a perspectiva dos processos sociais, ou seja, tendo como ponto de partida as “transformações amplas, contínuas, de longa duração – ou seja, em geral não aquém de três gerações – de figurações formadas por seres humanos...” (ELIAS, 2006, p. 27) o que há de contínuo no processo civilizacional que vivenciamos, segundo Elias, é a diferenciação crescente das funções sociais, o aumento do capital social e o aumento do nível de controle na natureza não-humana por parte dos humanos. (ELIAS, 2006)

Tal processo, entretanto, é totalmente reversível, não estamos livres do declínio de nenhum desses fatores de mudança social. O conceito de processo civilizador foi construído para entender uma questão que tem como ponto de partida empírico um problema europeu, mas faz a crítica dos conceitos eurocêntricos de cultura e de civilização e por isso é capaz de operacionalizar questões sobre o desenvolvimento histórico dos comportamentos humanos e das relações de poder e habitus subjacentes.

Um dos momentos em que Elias operacionaliza a sociogênese dos conceitos é na sua clássica análise dos conceitos de cultura e civilização (ELIAS, 1994). Na obra, Elias discute como os conceitos foram construídos pelos europeus para se diferenciarem dos outros povos e até para efetuar distinções dentro da própria sociedade europeia, entre as classes sociais, num processo de construção de uma autoimagem civilizada. O que Elias faz, é então uma desconstrução dos conceitos, no intuito de melhor compreendê-los

o homem ocidental nem sempre se comportou da maneira que estamos acostumados a considerar como típica ou como sinal característico do homem civilizado (...) Como ocorreu realmente essa mudança, esse processo civilizador do ocidente? Em que consistiu? E quais foram suas causas ou forças motivadoras? (ELIAS, 1994, p.116)

Em várias momentos Elias tratou dos elementos caracterizadores dos processos civilizatórios, em termos mais amplos, temos como três principais aspectos: a busca do controle dos acontecimentos naturais, com o desenvolvimento científico e tecnológico; o gradativo controle das relações sociais, no qual o desenvolvimento dos Estados modernos e das ciências sociais tem papel importante e, por fim, o aumento do controle do aprendizado, tanto no campo vivido, quanto pela transmissão do conhecimento, no qual o lazer e a pedagogia tem papel importante (ELIAS; DUNNING, 1992).

Em termos operacionais, os elementos caracterizadores dos processos civilizatórios mais importantes para nossos objetivos são a "distinção do público e do privado, a emergência do trabalho crescentemente centralizando a vida das pessoas e, ainda, a instauração de comportamentos permeados pela racionalidade econômica" (ELIAS, 1994, p. 115). Acreditamos que todos eles tem forte relação com o processo que resulta na consolidação das competências educacionais em nosso contexto de processo civilizatório.

Nos interessa particularmente, compreender nossas peculiaridades, “herdeiros não só de uma linguagem específica, mas também de um modelo específico de civilização e, portanto, de formas específicas de autorregulação” (ELIAS, 1994, p.23). São justamente essas peculiaridades que permitiram e legitimaram a emergência e consolidação de uma certa perspectiva educacional.

Não necessariamente tal perspectiva educacional, ou em nosso caso de pesquisa, as competências educacionais coadunam com o “ caráter comum do habitus social, da sensibilidade e do comportamento dos membros de uma tribo ou de um estado nacional” (ELIAS, 1994, p. 23) eles refletem muito mais um projeto de construção de

caráter nacional imaginado, projetado e implementado por um grupo, num processo civilizacional.

O desafio metodológico que se coloca é compreender a diferença que há entre o desenvolvimento planejado, e portanto de curto prazo, característico dos projetos de intervenção social, típico das políticas públicas, por exemplo, as de educação, com caráter de engenharia social, ou de sociologia do desenvolvimento, e o desenvolvimento não planejado, o foco de análise da sociologia dos processos sociais. De modo que, ainda que o fundamento do estudo sociogênico seja a pesquisa de dados de longo prazo, não está ela preocupada em encontrar características de desenvolvimento social, ou está amparada por uma ideia de progresso

com a ajuda de evidências singulares, as investigações mostram que se pode de facto observar transformações não-planejadas, mas direcionadas, das estruturas da sociedade e da personalidade. A questão não é se essas transformações são para melhor ou para pior; a questão é, em primeiro lugar, que tipo de transformações são essas e sobretudo como podem ser explicadas. No centro das atenções estão, antes de tudo, o seu ‘como’ e o seu ‘porque’. (ELIAS, 2006, p. 215)

Todos os fenômenos humanos se desenvolveram em algum momento, tanto os sistemas políticos, dos mais simples aos mais complexos, quanto os sistemas de pensamento, e claro a interdependência entre esses dois aspectos. A relação entre o que artificialmente convenciamos chamar de micro e macro, carece de conceitos de movimento que lhe atribuam sentido de fluxo, para que sejamos capazes de entender como emergem socialmente. A pesquisa sociogênica se propõe a compreender os mecanismos concretos subjacentes às mudanças nas instituições sociais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Enquanto espécie, o ser humano é diferente da maioria dos outros animais, pois em seus processos de aprendizagem – sobre as formas de relação entre seus pares, no mundo social e nas formas de relação com o mundo natural – o balanço entre as condutas apreendidas e não-apreendidas, tende em favor do primeiro tipo de conduta (GEBARA, 2005). Esta predisposição a receber conhecimento de forma não-regulada por instintos é importante para a formação de sociedades e modos de vida diferenciados entre si.

Embora os seres humanos não sejam civilizados por natureza, possuem por natureza uma disposição que torna possível, sob determinadas condições, uma civilização, portanto uma autorregulação individual de impulsos do comportamento momentâneo, condicionado por afetos e pulsões, ou o desvio desses impulsos de seus fins primários para fins secundários. (ELIAS, 2006, p. 25)

Neste sentido, o processo civilizador individual, do qual a educação é um dos agentes principais, é o resultado da operação do processo civilizador social aos quais os indivíduos

são automaticamente submetidos desde a mais tenra infância, em maior ou menor grau e com maior ou menor sucesso. A psicogênese do que constitui o adulto na sociedade civilizada não pode por isso mesmo, ser compreendida se estudada independentemente da sociogênese de nossa 'civilização' (ELIAS, 2006, p. 26).

Não é por acaso que a educação é um processo importante em todas as sociedades humanas. Na sociedade burguesa a escolarização é, inclusive, desde bem cedo, não apenas necessária aos estados-nações, mas compulsória aos indivíduos. Foi exatamente na modernidade que assistimos a crescente legitimação da educação como um fim em si mesma; ela é meio de acesso ao mundo do trabalho capitalista, e caminho para a formação do cidadão moderno (CAMBI, 1999).

A crença de que a educação é a forma de resolver problemas pessoais e também sociais embora pareça algo quase autoevidente no senso comum, tem uma história bem recente; há bem pouco tempo, as formas de ascensão pessoais e mesmo as sociais, para a maioria das pessoas, não estavam no mundo, emanavam totalmente de um ou mais seres divinos (ELIAS, 2006).

A partir dessa perspectiva, a busca por escolarização e mesmo a sua obrigatoriedade, algo hoje comum na maior parte dos países ocidentais, são reflexos de uma crença no progresso social e na mobilidade social a partir da educação. Quando Elias, retoricamente se questiona “ A ideia de um progresso puramente intramundano era apenas a expressão de um desejo e um ideal de grupos sociais determinados? Ou uma mistura de experiência e ideal?” (ELIAS, 2006, p.201), fica claro que isso que hoje está naturalizado tem uma história; um processo civilizacional nos trouxe até esse ponto no qual a escolarização é tida como a panaceia pessoal e social.

Aceitar esse ponto de vista seria o equivalente a tomar o processo civilizacional como algo finalizado. Acreditamos, entretanto, que a experiência humana não pode ser

simplificada a ponto de apenas nos caber a divulgação dos ideais de uma classe social a todas as outras.

É preciso, portanto, investir em análises capazes de dar conta da observância de nossa autopercepção das questões educacionais – particularmente seus objetivos e a forma como nos relacionamos com eles – enquanto fruto de nosso estágio de desenvolvimento das figurações que formamos e vivemos.

Elias ainda que não tenha tratado especificamente da educação formal, estava atento aos processos de formação do caráter nacional do qual se valeu a burguesia para garantir buscar e consolidar sua hegemonia de classe

quando a burguesia tornou-se uma nação, muito do que originalmente fora caráter social, específico e distintivo da aristocracia de corte e depois também dos grupos burgueses, de corte, tornou-se em um movimento cada vez mais amplo, e sem dúvida com alguma modificação, caráter nacional (ELIAS, 1994, p.52)

Observa-se, assim, que os processos educacionais têm papel importante na circulação de modelos de sociedade advindos dos grupos sociais dominantes. Como fruto do crescimento das diferenciações de funções nas redes de interdependência da sociedade burguesa, a civilização, entendida nesse caso como os modos civilizados de ação, foi apresentada como a atitude desejável. Como desdobramento, os meios de coação e de autocoação cada vez mais eficientes garantiram o espraiamento na sociedade, ampliando a aceitação dos valores burgueses (VEIGA, 2005).

Os valores burgueses observados por Elias são: cientifização dos argumentos, educação dos filhos, profissionalização e o ideal meritocrático de ascensão social pelo trabalho (ELIAS, 1994). No sentido da eficiência de formação de indivíduos atrelados a competências econômicas, tal qual são anunciadas nos documentos oficiais brasileiros as competências educacionais parecem ser uma boa adequação ao objeto educacional, coerente com o processo civilizador operante no Brasil, conforme a conceituação de Elias (ELIAS, 2006).

Para o autor, adequação se refere ao fato de nosso conhecimento sobre determinado fato ou fenômeno ser suficiente para termos controle sobre sua manifestação

a capacidade dos seres humanos de desenvolver símbolos mais adequados de orientação e controle no campo dos nexos da natureza extra-humana cresceu muito mais rapidamente do que sua capacidade de desenvolver símbolos de orientação e direção igualmente adequados no plano do universo formado pelos próprios seres humanos (ELIAS, 2006, p. 205)

A BNCC, talvez seja o maior esforço do Estado brasileiro em muitos anos no sentido de normatizar os objetos e objetivos educacionais, objetivando, aparentemente, exercer a monopolização dos saberes elementares. O apelo nacional à uma Base educacional tem um caráter integrador e inclusivo importante, pois não estende a todos apenas conhecimentos técnico-científicos considerados úteis, mas também valores e comportamentos, de modo que traz em seu bojo um processo homogeneizador de determinados saberes e de habitus particularmente os ligados a autocoerção.

Há de se colocar a peculiaridade da formação do Estado-nacional brasileiro, no qual a própria centralização do uso legítimo da força pelo Estado só se iniciou com a proclamação da república. (NEVES, 2006) Até então, senhores de escravos ditavam o uso da força em seus territórios. Além disso, na prática social até hoje a sociedade não reconhece o Estado como o único capaz de exercer a força e mesmo a justiça, há mesmo nas grandes cidades áreas praticamente inacessíveis para agentes do Estado, perfazendo a existência de subcidadões brasileiros (SOUZA, 2006).

Fatores como esses dificultam a produção de uma autoimagem civilizada para o povo brasileiro. Ainda que seja uma consideração carente dos dados e análises que aqui propomos, lançamos como uma hipótese teórica que em nosso país, as coações externas ainda são mais importantes que o autocontrole.

Não apenas no Brasil, mas a educação de forma geral, em países democráticos, vive um dilema aparentemente insolúvel: seus objetivos devem estar voltados ao processo de construção de cidadãos ou para a formação de mão de obra? É possível conciliar de forma razoável as duas funções? Se a educação deve acompanhar as mudanças no mundo empresarial produtivo, talvez seu perfil de formação de cidadão críticos fique prejudicada.

Porém, se ignorar as mudanças econômicas, a escola fica estagnada. O que implica dizer que precisamos conhecer melhor quais são as demandas de padrão social de autorregulações tanto no que se refere a formação para o trabalho quanto para a atuação política no Brasil. A Mudança das expectativas sociais de aprendizagem, ou seja, aquilo que socialmente se espera de um estudante após o fim de determinado ciclo educacional – e a “mudança correspondente das estruturas sociais da personalidade, na direção de uma crescente civilização dos sentidos e dos comportamentos humanos” (ELIAS, 2006, 224) tem impacto na empregabilidade dos indivíduos, tornam nossos estudantes mais adequados ao mundo do trabalho e portanto, mais produtivos, competentes e felizes, ou

temos apenas como resultado a tecnicização dos objetivos educacionais e a homogeneização dos comportamentos humanos?

Provavelmente, uma das características mais destacadas em termos de processo civilizacional dos problemas da BNCC e conseqüentemente da forma com a noção de competência é tratada no documento, seja pressupor a sociedade brasileira com um sistema harmônico, dos quais emanam valores e normas válidos em toda o território nacional.

a imagem de sociedade representada teoricamente por este conceito de sistema social revela-se, a um exame mais atento, ser a imagem ideal de uma nação: todos os que a compõem, obedecem às mesmas normas, na base da mesma socialização, sustentam os mesmos valores e, dessa maneira, vivem normalmente em uma harmonia bem integrada entre si. (ELIAS, 2006, p. 233)

Nessa concepção a nação é pensada como uma comunidade. O problema dessa perspectiva é que sustentar um argumento desse porte numa sociedade tão desigual e hierarquizada quanto a brasileira na qual nem mesmo as leis se aplicam a todos, é bastante complicado.

Talvez com o passar das décadas, e supondo o sucesso da integração realizada pelo processo de socialização posto pelo sistema educacional reformado pela BNCC, tenhamos um processo educacional que garanta não apenas o aumento da uniformidade de valores e das normas, mas que ao menos seja capaz de diminuir as distâncias em termos das oportunidades de educação, trabalho e qualidade de vida da população brasileira.

O conceito de competências não foi criado no Brasil, chegou por aqui por meio de processos ligados a dependência que nosso país tem com a produção acadêmica europeia e também por conta da dependência econômica que vivemos. Seu uso político se disseminou mais rápido do que sua crítica acadêmica: em documentos oficiais sobre políticas educacionais no Brasil, como já observamos, seu uso é notável, mas não constitui caso isolado.

Segundo argumentação da BNCC, a noção de competência está

presente na maior parte das propostas curriculares desenvolvidas no Brasil, nas reformas curriculares das últimas décadas empreendidas em diversos países e em avaliações internacionais, entende a competência como o conhecimento mobilizado, operado e aplicado em situação (...) (BRASIL, 2018a, p.8)

Na BNCC, a competência é definida como a “[...] 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, 2018, p.16). Tal concepção coaduna com a proposta por Perrenoud e Magne (1999, p.30), quando define a competência como "a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.). Para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações"

Para compreender historicamente como chegamos a esse momento no qual estamos, do que podemos chamar de economização da educação, é preciso, por meio da perspectiva da sociogênese reconhecer a crescente influência da economia sobre a educação e as políticas educacionais. Nos parece que um ponto de partida viável para nossa análise, dentro do espaço que dispomos aqui, é a partir da formação da Escola de Chicago, particularmente em torno do seguinte grupo: Gary Bercker, Milton Friedman, Theodore Schultz e James Heckman.

Estes autores buscaram enfatizar a aplicação da lógica econômica aos assuntos da vida cotidiana, em nosso de estudo aqui, a educação, buscaram demonstrar meios de aumentar a eficiência da educação escolar e da vida familiar a partir de análises de custo-benefício, partia-se do suposto que tornar a escola e a família economicamente mais eficientes traria um incremento à economia nacional e à produtividade do sistema como um todo. (SPRING, 2018)

De uma maneira mais direta, estamos diante da aplicação do paradigma da escolha racional à área da educação. O pioneiro no debate é Milton Friedman, suas ideias principais foram apresentadas na obra “Capitalismo e Liberdade”, de 1962. O que se observou, desde então foi a transferência de um vocabulário econômico para as questões da educação, evidenciando a noção de que é possível investir em educação tal como se investe em maquinário para uma empresa.

Neste perspectiva os professores são produtores e estudantes são clientes. Palavras que no começo do século XX não eram comuns na área educacional e hoje são banais, tais como: investimento, escolha do consumidor, indústria da educação, competição etc, tem sua emergência nessa época, particularmente no contexto do pos-segunda guerra mundial.

Ainda que Friedman tenha sido pioneiro no vocabulário, a obra pioneira em relação ao conceito de capital humano, fundamental para a amarração entre economia e educação na perspectiva da escola de Chicago coube ao economista Theodore Schultz.

Em sua obra clássica, *O valor econômico da Educação*, de 1963, Schultz trata as escolas como empresas especializadas em produzir escolaridade.

Entretanto, cabe mencionar que há raízes desse conceito desde o pensamento de Adam Smith, na sua obra *A riqueza das Nações*, publicado no ano de 1776. Ao tratar da questão do talento pessoal como uma espécie de capital fixo, Smith antecipa, ao menos em alguns aspectos, o que os economistas da Escola de Chicago colocam particularmente no processo de aquisição desses talentos como algo social e manejável.

Na realidade, a diferença de talentos naturais em pessoas diferentes é muito menor do que pensamos; a grande diferença de habilidade que distingue entre si pessoas de diferentes profissões, quando chegam à maturidade, em muitos casos não é tanto a causa, mas antes o efeito da divisão do trabalho. A diferença entre as personalidades mais diferentes, entre um filósofo e um carregador comum da rua, por exemplo, parece não provir tanto da natureza, mas antes do hábito, do costume, da educação ou formação. (SMITH, 2009, p.75)

Gary Becker, talvez o mais proeminente do grupo de economistas que estamos tratando, retrabalhou e foi responsável pela maior popularização do conceito de capital humano, afirmando categoricamente a aplicação dos modelos econômicos a uma ampla gama de questões de ordem social tais como a discriminação social, a família, a criminalidade e particularmente a educação. Seu livro mais influente tem por nome exatamente *Capital Humano*. Em sua perspectiva “a educação torna-se um investimento que resulta no crescimento econômico no aumento da produtividade, no aumento dos salários, na diminuição da desigualdade econômica e na erradicação da pobreza.” (SPRING, 2018, p. 16).

Logo, para analisar o crescimento econômico seria preciso levar em conta os conhecimentos, ou dito de outro modo, as habilidades de uma população entendida como força de trabalho. De modo que investir em educação tanto em nível pessoa quanto social aumentaria o capital humano e este contribuiria com o crescimento econômico. Este tipo de argumento levado às últimas consequências, como alias acontece a partir da noção de competências educacionais, contribuiu para a aproximação que temos hoje entre educação e economia pensada quase que estritamente em termos racionalistas do custo-benefício.

Com isso não queremos dizer que a educação não deve atender a economia de um dado país ou grupo social, queremos achar atenção para o fato de que este pode ser um dos fatores que movem a educação, mas não deveria ser o único, como passou a ser o pensamento hegemônico posto em prática nas políticas públicas e mesmo na prática educacional.

Para além do campo acadêmico, o processo de mudança que nos legou o conceito de competência em educação toma forma e força renovada depois do fim da II Guerra Mundial e o advento da Guerra Fria entre Estados Unidos da América do Norte – EUA - e a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas - URSS. Para vencerem a corrida armamentista os EUA passaram a se preocupar cada vez mais com o desenvolvimento de tecnologias ligadas às engenharias. Com o fim da Guerra Fria, o centro gravitacional já não estava no Estado ou ao menos não apenas nele, o mercado entra em cena como o fator ao qual a educação deveria ter como farol.

as empresas globais e as organizações que representam seus interesses apoiam a abordagem do capital humano à educação porque, tal abordagem enfatiza o ensino de competências necessárias no ambiente de trabalho. Neste contexto, os objetivos do capital humano para a educação se sobrepõem aos outros objetivos educacionais, tais como a justiça social, as melhorias ambientais, a participação política e a consciência cidadã. (SPRING, 2018, p. 21)

A economização da educação tem como uma das principais consequências a corporativação da escola, seus membros, principalmente os estudantes. Por meio dela se molda ao longo dos anos o caráter dos futuros trabalhadores. Por conta disso as habilidades e competências não podem mais ser apenas técnicas, elas são também socioemocionais ou interpessoais. As primeiras, as técnicas moldam o saber fazer do munto técnico e tecnológico, as últimas se relacionam ao modo como os trabalhadores devem ser comportar para serem produtivos, proativos e bem sucedidos no ambiente profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio de uma discussão histórico-sociológica aportada na teoria dos processos civilizatórios, buscamos, dentro dos limites dese texto, demonstrar a importância da abordagem sociogenética indicada por Norbert Elias para o entendimento da construção e legitimação de conceitos, em nosso caso particular, área da educação. Tivemos como

objeto a noção de competências e começamos nossa discussão a partir da naturalização do conceito tal como é apresentada na Base Nacional Comum Curricular da educação brasileira.

Foi nossa tarefa indicar que este conceito tem raízes mais profundas do que os trabalhos de Philippe Perrenoud. Argumentamos que sua emergência pode ser percebida nos escritos dos economistas da Escola de Chicago e mesmo no pensamento dos economistas clássicos, a exemplo de Adam Smith.

Foi nosso objetivo demonstrar brevemente que boa parte do uso de expressões econômicas no campo educacional que é coisa quase banal hoje, não tinha uso comum na educação na primeira metade do século XX. Logo é preciso lembrar que antes desta aproximação entre as áreas, ou melhor colocando, colonização da educação por parte da economia, essa perspectiva era uma entre outras. Nos parece que deveria ser estranho a professores, alunos e famílias esse tipo de uso, na medida em que a educação ainda pode ter outros fins, ligados, por exemplo, a formação de cidadãos e ao desenvolvimento da pessoa enquanto ser no mundo social e natural.

Uma das consequências desse estudo, neste sentido é a constatação de que não apenas a educação ou a escola passam por um processo de colonização, outras esferas sofrem o mesmo processo. Destacamos a família, pela importância que tem, inclusive para os processos educacionais. O processo civilizatório operado a partir da economização da família também visa racionalizar tempo, recursos e mesmo o lazer de modo a maximizar o capital humano na esfera familiar não apenas dos membros economicamente ativos, mas também e num certo sentido, principalmente nas crianças.

Para compreender esse processo teríamos de desnaturalizar uma outra forma de capital para além do aqui debatido capital humano. Para entender a imbricação família-escola-economia é preciso analisar o conceito de capital social, que busca dar conta da forma como as pessoas instrumentalizam suas interações sociais de maneira mais ou menos produtivas. Mas esse é tema para um outro trabalho, relacionado e complementar a este que aqui fechamos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **BNCC: Estudo comparativo entre a Versão 2 e a Versão Final**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018a.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

- CAMBI, FRANCO. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.
- ELIAS, Norbert. Federico NEIBURG e Leopoldo WAIZBORT (orgs.). **Escritos & ensaios. Vol. 1: Estado, processo, opinião pública**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 2006.
- ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador: Uma história dos costumes**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.
- ELIAS, Nobert e DUNNING, Erich. **Memória e Sociedade a Busca da Excitação**. Lisboa: Difel, 1992.
- Elias, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Organizado por Michael Schöter; tradução, Vera Ribeiro. - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.
- GEBARA, Ademir. Em torno da questão cultural e da educação: os processos civilizadores. In. CARVALHO, Alonso Bezerra de; BRANDÃO, Carlos da Fonseca (Org). **Introdução à sociologia da cultura: Max Weber e Norbert Elias**. São Paulo: Avercamp, 2005.
- NEVES. Margarida de Souza. Os cenários da república: o Brasil na virada do século XIX para o século XX. In. FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida. **O Brasil republicano: o tempo do liberalismo excludente**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- SOUZA, Edilson. Norbert Elias: uma teoria desconectada à realidade brasileira – balançando o chicote. IN. SOUZA, Edilson Fernandes de; SIMÕES, José Luís; LUCENA, Ricardo de Figueiredo (Org.). **Escritos a partir de Norbert Elias**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.
- SOUZA, Jessé. **A construção social da subcidadania: para uma sociologia política da modernidade periférica**. Belo Horizonte: ed. UFMG. 2003
- SMITH, Adam. **A Riqueza das Nações: Uma Investigação sobre a Natureza e as Causas da Riqueza das Nações**. 1 ed, São Paulo: Madras, 2009
- VEIGA, Cynthia Greive. Pensando com Elias as relações entre /sociologia e História da Educação. In. FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). **Pensadores sociais e história da educação** : organização Luciano Mendes de Faria Filho. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ENSINO DE MICOLOGIA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE A PRÁTICA DOCENTE NAS SÉRIES INICIAIS

Rafaella Gregório de Souza ¹
Ana Paula de Almeida Portela da Silva ²
Lyvia Barreto Santos ³
Janecléia Ribeiro Neves ⁴

RESUMO

Este trabalho traz uma abordagem bibliográfica sobre o ensino de Micologia para as séries iniciais. Com a finalidade de discutir as concepções, conceitos e principais desafios do professor de Ciências nas aulas que envolvem saberes sobre a microbiologia, mais especificamente sobre os fungos. Partindo da pesquisa bibliográfica como metodologia, foi feita uma seleção de materiais (documentos oficiais, artigos, livros, teses e dissertações) que discutem a respeito do ensino de Ciências nas séries iniciais, microbiologia, micologia, didática e prática docente. As ideias apresentadas neste artigo foram inferidas a partir da análise dos referidos textos. Constatou-se que o Ensino de Ciências voltado ao estudo dos fungos é demarcado por dificuldades no que diz respeito à execução de métodos que promovam a alfabetização científica para os estudantes. Estudos demonstram que a introdução de metodologias ativas pode auxiliar esse processo de maneira mais plena. Com isso, a partir das discussões teóricas, observou-se que nas séries iniciais, os professores devem oportunizar aos alunos práticas que instiguem o desenvolvimento da curiosidade, interatividade, investigação e sociabilidade, de modo que os mesmos possam participar do processo de construção do pensamento científico. Este estudo viabiliza, então, as futuras atividades práticas em sala de aula, desenvolvimento in lócus e mudanças pedagógicas na prática docente em Micologia.

Palavras-chave: Ensino de Ciências, Microbiologia, Micologia.

INTRODUÇÃO

O Ensino de Ciências na Educação Básica demanda de um número vasto de conceitos e procedimentos, pois é constituído por subáreas que tratam dos seres em suas especificidades. A microbiologia, por exemplo, trata dos seres microscópicos que engloba as bactérias, os vírus, alguns nematódeos e protozoários, e os fungos (TORTORA, 2016). O ensino de Microbiologia

¹ Mestranda em Ensino de Ciências e Matemática – PPGEICM, Universidade Federal de Alagoas - UFAL, rafaela.gregorio@gmail.com;

² Professora Ajunta da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, ana.silva@penedo.ufal.br;

³ Mestranda em Ensino de Ciências e Matemática - PPGEICM da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, lyviabarreto44@gmail.com;

⁴ Mestranda em Ensino de Ciências e Matemática - PPGEICM da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, jhany-neves@hotmail.com.

nas séries iniciais é de grande relevância na formação dos estudantes, pois trata de conteúdos presentes no cotidiano, mas, que muitas vezes passam despercebidos pelos sujeitos envolvidos.

Entende-se por microrganismo um grupo diversificado de seres minúsculos que estão presentes no mundo desde o surgimento da vida. Estes pequenos seres, embora muito antigos, são estudados numa área que é, relativamente, jovem, chamada microbiologia (CARVALHO, 2010). Por possuírem comportamentos cruciais e únicos que afetam diretamente a vida humana, os microrganismos são temas em diversas aulas de Ciências, na Educação Básica.

Entretanto, são identificadas inúmeras dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, já que os conteúdos que envolvem esses seres compreendem um nível de abstração maior, pois, os microrganismos não são vistos a olho nu (TORTORA, 2016), sendo necessário o uso de equipamentos apropriados para sua visualização e estudo. Na ausência desses, é indispensável que o professor realize as adaptações necessárias para viabilizar o acesso ao conhecimento em questão.

A micologia é uma área da Biologia que tem como campo de estudo, os fungos. Os fungos são organismos cosmopolitas, eucariontes, unicelulares (leveduriformes) ou multicelulares (filamentosos), que possuem reprodução sexuada ou assexuada e com parede celular predominantemente de quitina. Sua importância pode estar ligada a três aspectos principais: aspectos ecológicos, por serem seres decompositores; aspectos econômicos, envolvendo principalmente alimentação e meio ambiente; e aspectos clínicos, por causarem patologias ao homem (ALVES, 1998)

Tendo como foco os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que é o mais atual documento normativo, homologada no ano de 2017, para nortear a prática pedagógica do professor, traz uma abordagem pouco aprofundada sobre os microrganismos. Em relação aos fungos, apenas no penúltimo ano dos Anos Iniciais, especificamente, no 4º ano, na Unidade Temática “Vida e Evolução”, a abordagem contida se torna mais abrangente, possibilitando uma maior exploração.

Neste caso, a abordagem propõe o desenvolvimento de ações que possibilitem aos estudantes, a compreensão dos aspectos positivos e negativos deste grupo de organismos. Como aspectos positivos, é possível identificar a ciclagem de matérias orgânica, a produção de alimentos, controle biológico, medicamentos, entre outras importâncias do contexto ambiental; como aspectos negativos, pode se destacar as doenças causadas por microrganismos

oportunistas ou patogênicos, ressaltando a importância da higiene pessoal como uma importante medida preventiva (BRASIL, 2017).

Diante destes pressupostos, apesar dos conteúdos da Micologia terem sua relevância para a vida das pessoas, é possível dizer na grande maioria das séries iniciais, a BNCC não aborda essa questão de maneira ampla, instigando assim, uma condução descontextualizada, pouco compreensível e normalmente com uma abordagem abstrata e exclusivamente teórica. Este constitui um dos maiores problemas que dificultam o processo de ensino e aprendizagem no espaço educacional, ocasionando o desinteresse e a não compreensão dos conteúdos de Ciências por parte dos estudantes (DELIZICOV, 2011).

Acerca deste ensino, alguns teóricos defendem que a má qualidade, advém da falta de recursos das escolas, como os laboratórios de ciências (JACOBUCCI, 2009), além disso, ressaltam-se as falhas na formação inicial dos professores, as quais se constituem a partir de práticas que não motivam a reflexão crítica dos estudantes, bem como na falta de diálogo, desconsideração dos conhecimentos prévios e, sobretudo, dissociação dos conteúdos com a realidade vivencial dos estudantes, provocando uma aprendizagem mecânica e tradicional (ODA E DELIZICOV, 2011).

Na perspectiva de quebrar este paradigma educacional, o ensino de ciências, precisa ser inovado, além de se utilizar das perguntas problematizadoras, estas que proporcionam desafios na mediação entre professor e aluno. Os diálogos aplicados em salas de aulas ampliam a compreensão de um conhecimento ativo e crítico. Os experimentos para engajar os estudantes, bem como, a aprendizagem pela busca, são pontes fundamentais entre o conhecimento empírico e o conhecimento científico do conteúdo da micologia.

Diante disso, este artigo traz uma abordagem bibliográfica sobre o ensino de Micologia para as séries iniciais, com a finalidade de discutir as concepções, conceitos e principais desafios do professor de Ciências, ao trabalhar os microrganismos, especificamente os fungos. O levantamento das discussões se estabelece em quatro sessões, são elas: I. O ensino de Micologia na disciplina de Ciências; II. Concepções e desafios no ensino de Micologia; III. A prática docente no ensino de Micologia; IV. Abordagem metodológica para o ensino de Micologia nas séries iniciais.

METODOLOGIA

Pensando nos objetivos de averiguar e identificar as informações disponibilizadas sobre a temática “ensino de Micologia nas séries iniciais”, realizou-se uma análise em publicações inerentes a área para atingir o objetivo proposto e contribuir para o desenvolvimento deste trabalho.

Nessa perspectiva, buscando compreender aspectos sobre o ensino de Microbiologia, como ocorre o ensino e aprendizagem de Micologia, as dificuldades, concepções e alternativas para este ensino, foram realizadas buscas e seleções de produções científicas que tratam dos temas: Ensino de Ciências nas séries iniciais, microbiologia, micologia, didática e prática docente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

I. O ensino de Microbiologia na disciplina de Ciências

O conhecimento científico foi e está embasado no contexto social, histórico, político e econômico. O ensino de Ciências, também adentra estas vertentes e passou por todo um processo histórico no Brasil e mundo. Entretanto, muitos conceitos científicos, pesquisas em ensino de ciências, que vem sendo produzidos ao longo dos anos, se caracterizam no esboço tradicional e mecanizado. Surgindo a necessidade de aperfeiçoamento na forma como estes conhecimentos científicos são levados às salas de aula, ou seja, existe a necessidade de se pensar práticas que de fato promovam aprendizagem para os estudantes (MORTIMER, 2000).

É nessa perspectiva que o ensino de Ciências, tem buscado formas e materiais adequados com maior significância para mediar o conhecimento científico na escola e proporcionar uma aprendizagem mais efetiva, autônoma e atuante para com os estudantes, o que caracteriza a Alfabetização Científica (SASSERON; CARVALHO, 2011). A disciplina de ciências requer uma maior compreensão dos conteúdos, pois, é uma área do conhecimento que possui subsídios para melhorar diretamente na qualidade de vida dos estudantes e de toda a comunidade envolvida. É durante a formação do Ensino Fundamental, que muitos conhecimentos empíricos são reconstruídos e refletidos para construção do conhecimento científico, embasado pelos estudos e experiências vivenciadas.

Dentre os conteúdos vistos neste processo, o currículo escolar aborda os conteúdos sobre os microrganismos, que dependendo do cenário e das estratégias didáticas de sala de aula, são muito questionadas, principalmente, pela dificuldade de assimilar os conteúdos de algo que não é visível e palpável.

A microbiologia aborda um vasto grupo de organismos como: bactérias; algas, alguns protozoários e nematódeos, os fungos; e até os seres acelulares, como no caso dos vírus (TORTORA, 2016). Estes conhecimentos de microbiologia possibilitam que o estudante possa entender a ação dos microrganismos em sua vida, bem como as funções essenciais destes no ambiente. Entretanto, o ensino da Microbiologia na Educação Básica, muitas vezes, torna-se um grande desafio para os professores de Ciências e Biologia. Na maioria das vezes, os microrganismos surgem no currículo do Ensino Fundamental, apenas de maneira negativa, como agentes patogênicos, ou seja, causadores de doenças (CARVALHO, 2016).

Essa visão, que distorce a importância dos microrganismos, evidencia que são somente causadores de doenças, sem mostrar os aspectos benéficos dos mesmos, que compreende uma diversidade muito maior de organismos benéficos do que maléficos. Pessoa (2012), afirma que somente 2% das bactérias são patogênicas, porém, a maioria dos estudantes e população como um todo, acreditam que todas bactérias são causadoras de doenças, provocando distorções, equívocos e problemas de interpretação e entendimento nas aulas de ciências.

Pensando nisso, o ensino em sala de aula, com o conteúdo voltado para os microrganismos, precisa ter um olhar embasado na experiência cotidiana dos estudantes, nas hipóteses criadas por eles, na formulação de ideias, na quebra do equilíbrio e do que é rotineiro, para causar desequilíbrio, ao entender que os microrganismos não são somente patogênicos, desenvolvendo assim, o perfil conceitual dos estudantes que parte do conhecimento ingênuo (FREIRE, 1996), até ao racionalismo, onde se tem uma visão mais clara, afunda e científica.

Com isso, apesar do receio que muitas pessoas têm sobre os microrganismos, bem como, o fortalecimento da ideia negativa destes com a propagação de doenças, a escola tem o papel fundamental de reverter estas concepções, agindo como veículo de informação e formação para o estudante, de modo que ele possa entender sobre a influência dos microrganismos também como mecanismos essenciais de suporte a vida e ao meio ambiente, possibilitando a melhoria na qualidade de vida. Essas práticas são resultado de um ensino que parte da contextualização, investigação e participação integral dos estudantes (MORAES, 2016).

Desta forma, faz-se necessário ter um olhar ao ensino de microrganismos, que pautem em relacionar o conhecimento científico e a realidade dos estudantes, favorecendo a alfabetização científica de qualidade. No qual, este processo de ensino e aprendizagem, ocorra de forma dinâmica, prazerosa, dialógica, investigativa e efetiva.

Segundo Libâneo (2013) o lúdico, ou seja, o aprender brincando pode favorecer a espontaneidade auxiliando nos aspectos cognitivos, motores, afetivos e psicomotores dos estudantes, trazendo uma aprendizagem mais prazerosa que envolva às relações negativas que

algumas temáticas venham abordar mas, que também venha destacar aspectos ecológicos, econômicos e médicos dos microrganismos, de maneira geral.

II. Concepções e Desafios no ensino de Micologia

A Micologia é uma área da Biologia que estuda os fungos, estes que são organismos micro e macroscópicos e estão em todo ambiente, podendo ocasionar desde problemas de saúde pública, até auxiliar no equilíbrio dos ecossistemas. Os fungos dentro da ecologia possuem um papel importante na cadeia alimentar, são decompositores, reciclando elementos vitais para diversos ciclos biológicos.

Um dos gêneros de fungos responsáveis pelo apodrecimento de frutas, legumes e pelo chamado bolor (também conhecido como mofo) preto ou esverdeado do pão é o *Aspergillus sp.* Já na área alimentar, estes fungos são usados como alimentos, como no caso dos cogumelos comestíveis (*Agaricus campestris*) e também, as leveduras para produção de produtos alimentícios, como pão e bebidas (*Saccharomyces cerevisiae*) (SHIMABUKURO, 2010). Já no campo medicinal, estes organismos estão ligados com infecções hospitalares e dos indivíduos, causando as micoses superficiais (*Malassezia furfur*) ou sistêmicas (*Histoplasma capsulatum*). Porém, na maioria das vezes, estes fungos só são ressaltados como patogênicos, deixando de lado toda sua relevância ecológica, alimentícia e econômica.

Através da experimentação é possível trazer elementos reais para a sala, sobre as quais os alunos já possuem conhecimento empírico, em suas vivências cotidianas, e mediar uma interpretação com base em conceitos abstratos e formais (BIAGINI; MACHADO, 2014). Com isso, um dos desafios ao ensinar microbiologia, especificamente abordando a micologia, é realizar uma adequada transposição didática diante da escassez de recursos didáticos, de infraestrutura e formação docente.

Ensinar Ciências no âmbito educacional atual, demanda da responsabilidade de apresentar os conteúdos de forma interdisciplinar e inovadora, de forma a promover a autonomia dos sujeitos em pensar e agir cientificamente em sala de aula, levando em consideração a teias de relações heterogêneas que existe no espaço escolar.

É relevante ressaltar que no Ensino de Ciências não se deve dar tanta ênfase, somente ao “repasso” dos conteúdos, mas sim, na contextualização e construção do conhecimento científico. Sendo assim, o estudante desde cedo, deixa de ser um mero repetidor de conceitos, para ser sujeito ativo e participativo da sua própria aprendizagem. Mas para isso, o professor precisa repensar a metodologia do ensino de Ciências, considerando a realidade dos estudantes,

as condições da Instituição escolar, dos recursos ofertados e da sua própria formação, para que seja aperfeiçoada continuamente (MORAES, 2016).

Pensando nisso, surge a necessidade de trazer novas experiências e metodologias adequadas para sala de aula, que possa despertar o interesse dos alunos e também a participação mútua e colaborativa, pois, o ensino de qualidade só é efetivado quando todos participam; a partir da mediação do professor, o ensino precisa ser com e para os estudantes. Para isso, é importante despertar a curiosidade, criticidade, atitudes investigativas e as vivências e bagagens culturais dos estudantes, para que eles criem um elo de conhecimento e de aceitação no espaço escolar, pois só assim, o estudante poderá valorizar e compreender melhor o ensino curricular (FURMAN, 2009).

Dessa forma, como se trata do ensino de seres “invisíveis”, esta temática é um desafio para o professor, uma vez que na maioria das vezes é abordada de maneira ingênua, superficial e equivocada no ambiente educacional. Diante disso, o ensino de Ciências, precisa usar mecanismos alternativos que visem a Alfabetização Científica, o processo investigativo e reflexivo dos conteúdos vistos nas aulas de ciências, entendendo que a micologia está presente no cotidiano, compreendendo sua abrangência de forma interdisciplinar (SASSERON, 2016).

Diante disto, o ensino por investigação vem para modificar e melhorar de maneira significativa a mediação dos saberes para formar pessoas que compreendam não somente os conceitos, mesmo sendo importantes, mas também que envolva uma contextualização dos fatos do seu cotidiano com o conhecimento científico. Deste modo, a ciência passa a ser tratada de maneira mais abrangente no que se diz respeito ao tratamento do pensamento científico (SASSERON, 2019).

Assim, é primordial que o professor busque a interação de todos envolvidos de maneira ativa e prática, buscando a experimentação e estratégias efetivas no ambiente educacional. Em busca a melhoria e aperfeiçoamento de um ensino mediado e construído com seus estudantes, de modo a ultrapassar os desafios e limitações na Educação Básica, tanto em relação a questões estruturais quanto em relação à didática do professor (SASSERON, 2016).

III. A prática docente no ensino de Micologia

Ao longo dos anos, o ensino de Ciências tem passado por constantes transformações, pois, a sala de aula é um ambiente com um público que possui características distintas. Partindo da responsabilidade da prática docente, este profissional, tem como objetivo maior tornar o ensino mais dinâmico e prazeroso para seus estudantes.

Nesta perspectiva, muitas das pesquisas na área de Ensino, vem colaborar que para uma boa prática docente, é necessário ter uma formação consolidada para que os conteúdos abordados em sala de aula sejam contextualizados, desenvolvendo-se deste modo, práticas pedagógicas vinculadas ao cotidiano do estudante, para que temas apontados no ambiente escolar não passem de textos a serem decorados com o objetivo apenas, de passar na disciplina de Ciências (MILARÉ e FILHO, 2010).

A prática docente é uma ação metodológica diária, na qual é embasada na didática, esta que se constrói a cada momento em sala de aula, que é pensada não só como uma técnica, mas como uma prática de desenvolvimento contínuo. O ato de ensinar, está ligado entre a prática do professor, as metodologias pedagógicas utilizadas, os conhecimentos dos estudantes (saberes prévios) e o conhecimento científico que será construído no ambiente escolar, de maneira processual (DALBEN, 2010).

Com efeito, Libâneo (2004), argumenta que as crianças vão à escola para aprender conceitos, cultura e internalizar os meios cognitivos de compreensão e transformação do mundo. Dessa forma, a escolarização é o processo principal que oferece a população possibilidades de buscar conhecimentos e condições sociais, políticas e culturais para participarem das decisões sociais. Destacando-se deste modo a importância do planejamento das aulas para que as habilidades de ensino e aprendizagem sejam alcançadas.

Pensando assim, para que o processo de aprendizagem de micologia ocorra com sentido e significado, é necessário estimular a capacidade de raciocínio, dessa forma, acontece o amadurecimento das reflexões e desenvolvimento das competências do pensar e aprender, despertando o saber e a curiosidade científica dos estudantes. Durante estes momentos, o estudante consegue perceber que, ao se deparar no contexto escolar com alguns conhecimentos teóricos que constituem e estimulam algumas indagações, a partir destas reflexões, o estudante inicia um processo de maturação e desenvolvimento do seu próprio pensamento, deste modo, o estudante deixa de ser apenas um receptor do conhecimento, ou meramente um agente passivo, para ser um sujeito ativo para argumentar e descobrir novos saberes.

De acordo com os pressupostos de Libâneo (2004), a didática tem como compromisso, a busca da qualidade cognitiva da aprendizagem, associando as competências do pensar, investigando como ajudar os alunos a se tornarem sujeitos críticos, pensantes e capazes de aprender e lidar com os conceitos, problemas diários e escolares. Dessa forma, através do ensino, o estudante se torna autônomo, crítico e participativo perante as decisões do seu contexto social, político e até mesmo pessoal.

Pensando nisso, o professor de Ciências, que irá trabalhar com a Micologia, precisa buscar recursos didáticos, ferramentas, modelos e práticas que busquem instigar a participação e interação para e com seus alunos, pois, espande-se que isso se torna fundamental nas aulas de Ciências. O uso de material didático complementar pode trazer elementos mediadores do processo de aquisição do conhecimento, bem como facilitar a apreensão de conceitos pois traz uma linguagem específica de cada disciplina, apropriada para a série e a idade (SILVA et al., 2011).

Na perspectiva de um ensino científico embasado na criticidade e efetividade, pode-se ressaltar o lúdico, metodologias inovadoras, realidade aumentada e técnicas experimentais, que visam fortalecer o ensino e aprendizagem de Micologia. Desta forma, se bem planejadas, analisadas, estudadas e adequadamente utilizadas, as tecnologias podem trazer para a prática do professor de Ciências, recursos e resultados positivos, proporcionando aos educandos uma integração ativa na criação, colaboração e caminhos científicos para compreender sobre os microrganismos (MORAES, 2016). Destacando o professor como ser pesquisador, na sua prática docente constante que traz novas modelagens de ensino para sala de aula.

Por outro lado, vale destacar que além das estratégias tecnológicas, o ensino de Microbiologia, está embasado nas atividades práticas em sala de aula, independente do espaço físico de um laboratório no ambiente escolar, possibilitando ao educador, recursos de baixo custo, para desenvolver suas atividades práticas até mesmo em sala de aula. Desmistificando os argumentos que descreve que só é possível se ter uma aula prática estando em um laboratório físico, com bancadas, vidrarias e equipamentos sofisticados. Estas práticas permitem a compreensão, a comunicação, participação e alfabetização científica dos estudantes no ensino de Ciências, possibilitando que estes estudantes possam construir, criar e apreender de maneira ativa e investigativa (SASSERON, 2016).

Entretanto, a garantia deste ensino advém de toda organização do espaço formal, a escola tem um papel significativo, por ser uma Instituição de democratização intelectual, tendo como razão pedagógica, a formação humana. Esta visa ajudar na educação das pessoas, tornando-as aptas a participarem criticamente da sociedade que estão inseridas. Mesmo que a estrutura física da escola aparente não favorecer o ensino, mas a união entre a gestão escolar, professores, estudantes e a família faz a diferença para que a escola alcance o seu maior objetivo, a aprendizagem dos sujeitos.

IV. Abordagem metodológica para o ensino de Micologia nas séries iniciais

Nos últimos anos, as investigações a respeito da abordagem de Micologia estão centradas na análise do Livro Didático de Ciências que tratam do tema, bem como em práticas que promovam a criação de jogos e modelos didáticos que instiguem a interação dos e entre os estudantes a partir da exploração dos recursos tecnológicos e outros espaços; além disso, tem-se tido uma preocupação em buscar práticas que possam viabilizar a associação dos conhecimentos científicos com os conhecimentos cotidianos (LEHRBACH; ROSA; DRECHSLER-SANTOS, 2019).

Em sala de aula, o professor deve estar ciente de todos os recursos que lhe são disponibilizados; nesse contexto, sabe-se que na rede pública de ensino há uma precariedade de materiais que possam auxiliar a prática pedagógica. Assim, muitas vezes, o professor tem apenas o livro didático como principal instrumento para trabalhar os conteúdos de Ciências, como a micologia, isto reforça a necessidade de que o mesmo desenvolva mecanismos e repense sua prática no ambiente da sala de aula.

Considerando que o Ensino de Ciências deve promover alfabetização científica para os estudantes (BRASIL, 2017), o professor pode partir da perspectiva de desenvolvimento de indicadores que auxiliem nesse processo. Pizarro; Júnior (2015) estabelecem que os indicadores de Alfabetização Científica são habilidades que os estudantes podem e devem desenvolver nas aulas de Ciências a partir das atividades que o professor propõe.

Entretanto, Júnior; Versuti-Stoque (2013) elencam que o desenvolvimento de comportamentos que configuram a Alfabetização Científica por parte dos estudantes pode ser interrompido a partir de ações pedagógicas inadequadas e que não valorizem o diálogo e as vivências investigativas em sala de aula.

Os jogos estão presentes no cotidiano dos estudantes e podem também ser utilizados de forma lúdica para integrar o processo de ensino-aprendizagem em Microbiologia e Micologia. Vários autores apresentam evidências dos seus benefícios como recurso didático, sendo um elemento a mais na busca por habilidades e competências como autonomia, cognição, imaginação, cooperação entre outras (KISCHKEL & REGINA, 2017; TORRES et al., 2020).

Deste modo, em se tratando do ensino de Micologia, propõe-se que o profissional docente desenvolva práticas que estimulem a investigação científica, resolução de problemas, formulação de hipóteses, explicações e justificativas a respeito de conteúdos científicos e sua relação com o cotidiano.

O ensino que almeja atitudes investigativas das crianças favorece o desenvolvimento intelectual das mesmas, uma vez que a busca por uma resposta faz o que elas alcancem outros

campos de significação, tornando-se sujeitos participativos, autônomos, críticos e habilitados para resolução de questões científicas que englobam o meio ambiente, a sociedade e a tecnologia (LEONOR, 2013).

Nas aulas de micologia, o professor de Ciências pode alcançar práticas investigativas a partir de perguntas geradoras e proposição de novas estratégias de aprendizagem utilizando recursos de baixo custo e acessíveis. O professor poderá, então, identificar a motivação dos estudantes durante a aprendizagem, percebendo como os mesmo alcançam as respostas e formulam suas hipóteses de maneira contextualizadas; isto auxilia, ainda, o processo de autoavaliação docente e de avaliação da aprendizagem dos alunos.

Portanto, o professor de Ciências tem a alternativa de trabalhar de forma integradora e interdisciplinar nas suas aulas, já que o processo de ensino propõe a articulação de saberes das mais diversas áreas e que, sobretudo, considerem conhecimentos cotidianos dos alunos. Nesse sentido, as metodologias que valorizam participação dos estudantes devem ser cada vez mais valorizadas no ambiente escolar, pois pressupõe uma formação autônoma e o desenvolvimento de alunos que compreendam os fatos de maneira crítica e reflexiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após as discussões teóricas e práticas sobre o ensino de Ciências, especificamente nas séries iniciais, com o estudo dos fungos microscópicos, foi perceptível, a compreensão de uma análise teórica e comparativa, sobre o que os contribuintes e pesquisadores vem trabalhando e pesquisando na área da Microbiologia. Mas também, uma maneira de instigar aos profissionais, o desenvolvimento de atividades que levem em consideração a promoção da Alfabetização Científica para os estudantes.

Dessa forma, a multiplicidade dos recursos didáticos e a aplicação destes no cotidiano, são imprescindíveis no desenvolvimento, na criatividade, na curiosidade para o saber científico, que, em se tratando da Micologia, compreende uma variedade de organismos fúngicos que deve ser sempre relacionado às questões da rotina do aluno, como: meio ambiente, sociedade e tecnologia, para a construção e amadurecimento do conhecimento racional científico.

Nesse processo de “fazer ciência” em sala de aula é relevante lembrar que os estudantes são reflexos das práticas pedagógicas dos docentes, isto é, a partir das ações pedagógicas, os estudantes podem desenvolver habilidades que caracterizam o processo de alfabetização em ciências. Estudos demonstraram que nas séries iniciais o professor deve levar em consideração aspectos que visam o desenvolvimento de práticas investigativas, bem como habilidades em

formular e resolver problemas, explicações e justificativas, estabelecendo relação entre conhecimentos prévios e novos conhecimentos.

Com isso, este trabalho não propõe o estabelecimento de ideias imutáveis a respeito do Ensino de Ciências sobre os fungos. Mas, inicia algumas outras inquietações, e levanta questões no que diz respeito à importância da Microbiologia e da Micologia para a vida das pessoas, bem como da necessidade de popularizar as informações científicas em sala de aula, nas séries iniciais, tirando o foco do discurso negativo sobre os microrganismos.

Além disso, discute formas alternativas para se trabalhar na disciplina de Ciências, instigando futuras pesquisas com esta abordagem, que promovam o desenvolvendo de uma visão mais afunda das práticas que considerem a interatividade, investigação, sociabilidade e curiosidade como aspectos fundamentais para formação de pensamento científico dos alunos, nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, L.C.C. Modelos biológicos tridimensionais em porcelana fria – alternativa para a confecção de recursos didáticos de baixo custo. In: **Anais II Encontro Regional de Ensino de Biologia**, Niterói, p. 318-321, 2003.

ALVES, S.B.; PEREIRA, R.M. Produção de fungos entomopatogênicos. In: Alves, S.B. (Ed.). **Controle Microbiano de Insetos**. 2 ed. Piracicaba: FEALQ, 1998. 1163 p.

ALBUQUERQUE, G. G.; BRAGA, R. P. S.; GOMES, V. Conhecimento dos alunos sobre microrganismos e seu uso no cotidiano. In. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, Rio de Janeiro, 2(1): 58-68, 2012. Disponível em: Acesso em: 07 de março de 2020.

BARBOSA, Fernando Gomes; DE OLIVEIRA, Natalia Carvalhaes. Estratégias para o Ensino de Microbiologia: uma Experiência com Alunos do Ensino Fundamental em uma Escola de Anápolis-GO. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, 16(1): 5-13, 2015.

BIAGINI, MACHADO, P. F. L.; MÓL, G. S. Experimentando Química com Segurança. *Revista Química Nova na Escola*, 27: 57-60, 2014.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> > Acesso em: 11 Set 2020.

CARVALHAL, MLC. **Projeto Microbiologia para todos**. 2016. Disponível em: < <https://microbiologia.icb.usp.br/cultura-e-extensao/microbiologia-para-todos/> >. Acesso em 15 Set 2020.

CASTRO, D. R.; BEJARANO, N. R. R. Conhecimentos prévios sobre seres vivos dos estudantes das séries iniciais da Cooperativa de Ensino de Central - COOPEC- BA. In. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Tecnologia**, Ponta Grossa, 6 (1): 19-40, 2013. Disponível em: Acesso em: 07 de janeiro de 2020.

DALBEN, A. I. L.D. F. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Autêntica: Belo Horizonte, 2010. 632p.

DRIVER, Rosalind et al. Construindo conhecimento científico na sala de aula. **Química nova na escola**, 9 (5): 31-40, 1999.

FURMAN, Melina. **O ensino de Ciências no Ensino Fundamental: colocando as pedras fundacionais do pensamento científico**. Sangari Brasil, 2009. Disponível em: <<http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/is000002.pdf>> Acesso em: 06 Set 2020.

GOLOMBERK, Diego A. **Aprender e ensinar ciências: do laboratório à sala de aula e vice-versa**. 2. ed. São Paulo: Sangari do Brasil; Fundação Santillana, 2009. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/is000005.pdf>> Acesso em: 06 Set 2020.

JUNIOR, J. L.; VERSUTI-STOQUE, F. M.. **A identificação de indicadores de alfabetização científica e a formação inicial de professores**. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R1423-1.pdf>> Acesso em: 11 Set 2020.

KISCHKEL, B.; REGINA, V.B. (2017). Jogos e prática educativa como ferramenta para despertar o interesse sobre Fungos nas escolas. **Arquivos Do Mudi**, 21(1), 1-13. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ArqMudi/article/view/36848>

LEHRBACH, Deliane de Abreu; ROSA, Marcelo D'Aquino; DRECHSLER-SANTOS, Elisandro Ricardo. Micologia nos livros didáticos do ensino médio: a concepção dos estudantes e a necessidade de práticas pedagógicas complementares. In: **Ciências em foco**. v.12, n. 2, p. 67-85, 2019. Disponível em <<https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/cef/article/view/12199/8090>> Acesso em: 11 Set 2020.

LIBÂNEO José Carlos. **Didática**. 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2013. 288 p.

LEONOR, Patrícia Bastos. **Ensino por investigação nos anos iniciais: análise de sequências didáticas de ciências sobre seres vivos na perspectiva da alfabetização científica**. / Patrícia Bastos Leonor. – 2013. 190 f.

MILARÉ, Tathiane e FILHO, José de Pinho Alves. A Química Disciplinar em Ciências do 9º Ano. **Química nova na escola**. Vol. 32, Nº 1, Fevereiro, 2010. Disponível em: <http://webeduc.mec.gov.br/portaldoprofessor/quimica/sbq/QNEsc32_1/09-PE-0909.pdf> Acesso em: 06 Set 2020.

MORAES, T. Da S. **Estratégias inovadoras no uso de recursos didáticos para o ensino de ciências e biologia**. 2018. Tese de Doutorado. Dissertação de Mestrado–Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, da Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016. Disponível em:< <http://www.uneb.br/gestec/files/2016/04/Disserta%20C3%A7%C3%A3o-Tatyaneda-Silva-Moraes1.pdf>>. Acesso em 11 mar.

MORTIMER, Eduardo Fleury. Construtivismo, mudança conceitual e ensino de ciências: para onde vamos?. **Investigações em ensino de ciências**, 1 (1): 20-39, 2016.

MORTIMER, Eduardo Fleury. **Linguagem e formação de conceitos no ensino de ciências**. UFMG, 2000.

NARDI, Roberto; ALMEIDA, Maria José PM. Investigação em Ensino de Ciências no Brasil segundo pesquisadores da área: alguns fatores que lhe deram origem. **Pro-posições**, 18 (1): 213-226, 2007.

PESSOA, T. M. S. C. et al. Percepção dos alunos do ensino fundamental da rede pública de Aracaju sobre a relação da Microbiologia no cotidiano. **Rev. Scientia Plena**, Vol.8, Num. 4. Aracaju-Se, 2012. Disponível em: < <https://www.scientiaplena.org.br/sp/article/view/496/440> > Acesso em: 06 Set 2020.

PIZARRO, Mariana Vaitiekunas; JUNIOR, Jair Lopes. Indicadores de alfabetização científica: uma revisão bibliográfica sobre as diferentes habilidades que podem ser promovidas no ensino de ciências nos anos iniciais. In: **Investigações em Ensino de Ciências** – 20(1): 208-238, 2015. Disponível em: <<https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/66>> Acesso em: 11 Set 2020.

SASSERON, Lúcia Helena; DE CARVALHO, Anna Maria Pessoa. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. **Investigações em ensino de ciências**, v. 16, n. 1, p. 59-77, 2016. O engajamento dos estudantes em aula de física: apresentação e discussão de uma ferramenta de análise. **Investigações em Ensino de Ciências**, 24 (1): 139-153, 2019. DOI:10.22600/1518-8795.

SASSERON, Lúcia Helena; CARVALHO, Ana Maria Pessoa de. Construindo argumentação em sala de aula: a presença do ciclo argumentativo, os indicadores de Alfabetização Científica e o padrão de Toulmin. In: **Ciência e Educação**, Bauru, 17 (1): 97 - 114, jan. 2011. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v17n1/07.pdf> > Acesso em: 11 Set 2020.

SILVA, F.; MORAIS, J.; CUNHA, I. **Dificuldades dos professores de Biologia em ministrar aulas práticas em escolas públicas e privadas do município de Imperatriz (MA)**. Revista Uni, Imperatriz, 1(1): 135-149. 2011.

TORRES, B., ARINI, G.S.; SANTOS, I.C.; FERREIRA, V.C.A.; CARVALHAL, M.L.C. Um jogo didático para o ensino de microbiologia. **Experiências em Ensino de Ciências**, 15 (1): 1-23.

VIÉGAS, A. P. Alguns fungos do Brasil II: Ascomicetos. In: **Brantia- Instituto Agrônomo**. V. 4, Campinas, Janeiro-Junho, 1994, Nº 16. Disponível em : < <https://www.scielo.br/pdf/brag/v4n1-6/01.pdf> > Acesso em: 11 Set 2020.

ENSINO REMOTO DE LÍNGUAS ADICIONAIS NA EXTENSÃO: RELATOS DE DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Roberta Cristina Sol Fernandes Stanke ¹

Mergenfel A. Vaz Ferreira ²

Maria Elisa de Oliveira Scheuenstuhl ³

RESUMO

A pandemia de COVID-19 alterou de forma drástica modos de vida no âmbito pessoal e profissional em todo o mundo devido, principalmente, à necessidade de distanciamento social. A principal consequência dessa necessidade foi o fechamento de todas as instituições de ensino, o que levou à suspensão das atividades presenciais também no contexto universitário. A partir disso, o recorte do presente artigo investiga como o contexto pandêmico afetou dois projetos de extensão de ensino de línguas e de formação de professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro e da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, discutindo a retomada das atividades de ensino em formato remoto emergencial, baseando-se também em questões como autonomia, letramento e inclusão digitais. Através de um viés qualitativo-interpretativista, foram realizadas entrevistas com estudantes-docentes participantes dos projetos CLAC- Cursos de Línguas Abertos à Comunidade (UFRJ) e PLIC- Projeto de Línguas para a Comunidade (UERJ), buscando compreender suas principais preocupações, expectativas e dificuldades, experimentadas nesse processo. Das discussões que se apresentam a partir das entrevistas emergem questões de várias ordens, desde a emocional, perpassando aspectos como as condições básicas de infraestrutura desses estudantes, até as dificuldades e desafios que envolvem o uso de recursos tecnológicos.

Palavras-chave: Ensino de línguas adicionais, Ensino emergencial remoto, Formação de professores, Extensão, Pandemia.

1 INTRODUÇÃO

Boaventura Sousa Santos, em *A cruel pedagogia do vírus* (2020) chama atenção para o fato de que, desde o agravamento do neoliberalismo na década de 80, o mundo tem vivido permanentemente em estado de crise, o que por si só, segundo o autor, seria

¹ Doutora pelo Curso de Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, roberta.stanke@yahoo.com.br;

² Doutora pelo Curso de Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio, megvazferreira@letras.ufrj.br;

³ Licencianda do Curso de Letras – Português / Alemão da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, maria.elisa.os@gmail.com.

uma contradição, uma vez que o conceito de crise implicaria um caráter excepcional ou passageiro (p. 4). Nesse sentido, Sousa Santos explica que, em geral, é possível investigar as causas que provocam uma crise, o que permitiria, conseqüentemente, uma atuação sobre elas, possibilitando que pudessem ser superadas. Isso não acontece quando a crise é um estado permanente. E nesse caso, o “objetivo da crise permanente é que ela não seja resolvida” (SANTOS, 2020, p. 24). O autor menciona, dessa forma, aspectos que ajudam a compor e compreender este estado de crise, desde a demonização dos serviços públicos, a partir da cantilena de argumentos como “Estado predador, ineficiente e corrupto”, a degradação das políticas sociais, a partir de mecanismos de controle como as políticas de austeridade fiscal e, finalmente, a privatização dos serviços públicos e o “subfinanciamento dos que restaram por não interessarem ao capital” (SANTOS, 2020, p. 25). É nesse contexto que a pandemia vem ao nosso encontro; fazendo com que as desigualdades e problemas complexos de diferentes naturezas como os de ordem econômica, social, educacional, entre outras, se tornassem ainda mais visíveis. Assim, tornaram-se mais claras e evidentes as desigualdades sociais, principalmente aquelas que ficaram ainda mais realçadas no contexto pandêmico, como as condições estruturais e sanitárias precárias em que vive grande parte da população brasileira (mais de 37% da população, segundo dados do IBGE⁴) e as condições de insegurança social também de grande parte da população trabalhadora, muitas vezes envolvida em ocupações precárias, informais e autônomas, o que tornou a indicação da OMS para isolamento social quase impraticável. Além de todos os problemas e desafios citados, o fechamento das escolas inclui outros pontos a essa lista, como a exclusão digital (que na verdade pode estar relacionada a muitas das condições de precariedade brevemente descritas acima) e a falta de uma infraestrutura básica mínima que possa viabilizar outras formas de ensino e aprendizagem alternativas ao aprendizado presencial, impossibilitado pela quarentena imposta pela pandemia.

Nas universidades públicas no Rio de Janeiro, assim como foi e tem sido em toda rede pública básica de ensino, as decisões que envolveram retornar ou não as atividades de ensino de modo remoto implicaram diferentes imbrólios e complexidades, principalmente ligados a questões de saúde física e emocional de todas/os as/os envolvidas/os (sejam professoras/es, funcionários técnico-

⁴ <https://g1.globo.com/economia/noticia/2020/03/28/coronavirus-e-desafios-a-prevencao-brasil-tem-313-milhoes-sem-agua-encanada-e-116-milhoes-em-casas-superlotadas.ghtml>. Acesso em 31 de agosto de 2020.

administrativos, aprendizes ou seus familiares), de infraestrutura básica para esse ensino (como o acesso ou não a equipamentos como computadores, *tablets* e celulares) e o próprio acesso a uma rede de internet que permitisse a participação nessas atividades remotas.

Levando em conta o contexto supracitado, o objetivo do presente artigo é apresentar um relato sobre o processo de preparação e implementação de atividades de ensino remoto em duas universidades públicas no Rio de Janeiro, na percepção de cinco estudantes que atuam como monitores de ensino / estagiários de iniciação à docência em cursos de extensão universitária. A partir dos dados gerados em entrevistas com os estudantes, serão analisados e discutidos tópicos como os principais entraves em relação ao ensino remoto e as soluções que foram sendo construídas individual e coletivamente ao longo do processo.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO

O presente estudo possui um viés qualitativo-interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2000; CHIZZOTTI, 2006; MOITA LOPES, 2006), uma vez que se desenha a partir de um processo indutivo que vai ganhando contornos mais definidos a partir da exploração dos contextos que o constituem e do imbricamento direto das pesquisadoras no objeto do estudo.

Para melhor compreendermos os impactos e desafios impostos (1) pelas medidas de distanciamento social implicadas na pandemia de Coronavírus e, conseqüentemente, o fechamento de todas as unidades de ensino no Brasil e (2) pela retomada de atividades remotas de ensino emergencial em dois projetos de extensão universitária no Rio de Janeiro, ouvimos cinco estudantes participantes desses projetos como monitores / estagiários de iniciação à docência para o ensino de alemão como língua adicional.

2.1 DEFININDO O CONTEXTO

O contexto do presente estudo está centrado em dois projetos de extensão universitária, o Projeto CLAC- Cursos de Línguas Abertos à Comunidade e o Projeto LICOM/PLIC - Projeto Línguas Abertas para a Comunidade, desenvolvidos respectivamente na Universidade Federal do Rio de Janeiro e na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Ambos os projetos têm como principais objetivos a formação profissional e científica dos estudantes de Letras, além de buscar atender ao interesse da sociedade na formação linguística dos membros de toda a comunidade. Também possuem como princípio básico a oportunização de um espaço para que os estudantes dos diferentes cursos de Letras, sob a supervisão e orientação de docentes da faculdade, possam ter sua iniciação na docência, atuando como monitores ou estagiários nos cursos ofertados pelos projetos.

Com a interrupção das atividades de ensino nas universidades em março de 2020, passamos por um período de cerca de dois meses de expectativa sobre os passos que deveriam ou poderiam ser dados, em conformidade com as portarias e demais documentos publicados pelas reitorias e demais instâncias das duas universidades.

O passo a passo que levou à retomada das atividades de ensino nos dois projetos será apresentado no tópico 3, que versa justamente sobre o impacto e desdobramentos do contexto pandêmico nos projetos de extensão em questão, discutindo o processo de (1) ambientação e adaptação à realidade imposta, (2) de consultas à comunidade acadêmica acerca principalmente de questões como infraestrutura, viabilidade do uso de recursos digitais para ensino e aprendizagem e (3) a preparação dos estudantes para a retomada dos cursos em formato remoto. Tais aspectos também serão analisados a partir das percepções de alguns estudantes participantes dos projetos, geradas em entrevistas realizadas pelas autoras do artigo.

2.2 AS ENTREVISTAS, A ANÁLISE DOS DADOS GERADOS E OS PARTICIPANTES

A entrevista representa um dos instrumentos básicos no que concerne à geração de dados em pesquisas nas áreas de Ciências Sociais e Humanas, de acordo com Lüdke e André (1986, p. 33). Para este estudo optamos por entrevistas semiestruturadas, por

estas permitirem correções, reparos, esclarecimentos e adaptações, recursos impossibilitados pelo uso de questionários, por exemplo. Nesse sentido, partimos de um roteiro flexível, com questões norteadoras que objetivavam o entendimento e a discussão dos seguintes elementos:

- no período ainda de suspensão total das atividades letivas de ensino, como foram as expectativas dos participantes em relação à notícia da retomada através da mediação tecnológica;
- como os estudantes avaliam o processo de retomada das atividades de ensino nos projetos de extensão (como foi sua preparação para o retorno).

Para acessarmos as percepções de estudantes participantes dos projetos acima descritos, entrevistamos e gravamos por meio da plataforma Skype cinco extensionistas, sendo dois do projeto CLAC e três do projeto LICOM/PLIC.

A partir das gravações das entrevistas, foi realizada uma transcrição simplificada das interações, seguindo as orientações de Mempel e Mehlhorn (2014). De acordo com as autoras, as transcrições simplificadas têm como objetivo o acesso direto ao texto gerado a partir das entrevistas, visando exclusivamente ao conteúdo. Para o presente estudo, consideramos pouco relevantes os fenômenos não-verbais ou paraverbais, não se justificando uma transcrição completa e exaustiva. Nesse sentido, nossa análise está baseada nos pressupostos da ferramenta análise de conteúdo (BARDIN, 1977; CHIZZOTTI, 2006). Essa ferramenta contribui para a sistematização dos dados reunidos em categorias, o que viabiliza a descrição e interpretação dos pontos mais relevantes do conteúdo transcrito.

Os estudantes participantes do CLAC e do LICOM/PLIC selecionados para este estudo foram monitores ou estagiários de iniciação à docência que se voluntariaram a conceder a entrevista. Cinco estudantes aceitaram o convite, sendo dois do CLAC e três do PLIC, duas moças e três rapazes. Outro critério utilizado para a seleção dos participantes foi a sua aceitação em participar das atividades de ensino remoto emergencial nos projetos.

Os participantes foram informados sobre o tema da presente pesquisa e seus objetivos, concordaram em conceder as entrevistas e autorizaram que seu conteúdo fosse gravado e transcrito. Além disso, os participantes assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido, no qual se explica que suas identidades serão

resguardadas e que os dados coletados e analisados a partir de suas entrevistas seriam usados exclusivamente para fins acadêmicos.

Conforme já apontado, para preservar a identidade dos participantes, seus nomes não serão revelados e os identificamos neste estudo numericamente: estudante 1 (E1), estudante 2 (E2), estudante 3 (E3), estudante 4 (E4) e estudante 5 (E5).

3 FORMAÇÃO E EXTENSÃO EM TEMPOS PANDÊMICOS EM DUAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS NO RJ

A formação dos futuros professores nos projetos de extensão aqui apresentados é construída em dois momentos principais. Em primeiro lugar, está o encontro dos monitores de ensino e estagiários de iniciação à docência com seus orientadores. Nesses encontros de orientação acadêmica são discutidas não só a prática pedagógica, ou seja, o planejamento e o plano de aula, considerando, por exemplo, a escolha, seleção e produção de material didático ou a adequação do material ao público-alvo e ao(s) objetivo(s) de aprendizagem, mas também são debatidas questões teórico-metodológicas a respeito do processo de ensino e aprendizagem, como concepções de língua e linguagem, abordagens para o ensino de línguas, avaliação etc. Dessa forma, pode-se afirmar que, mesmo nos encontros de orientação, trabalhamos em uma via de mão dupla, na qual teoria e prática caminham lado a lado no fazer pedagógico, fomentando o desenvolvimento da habilidade crítico-reflexiva na formação desses futuros professores.

Alguns dos pontos que já faziam parte das discussões nos encontros de orientação, mas que ganharam uma dimensão ainda mais importante no contexto pandêmico, foram as questões envolvidas no entendimento e promoção da autonomia e do letramento digital entre professores e alunos. No que tange à autonomia do professor, recorremos a Kumaravadivelu (1994; 2006), que discute a condição pós-método no ensino de línguas. De acordo com o autor, “a condição pós-método empodera professores para construírem teorias da prática orientadas pela sala de aula” e “os habilita a gerar práticas inovadoras de localização específica e orientadas para a sala de aula” (KUMARAVADIVELU, 1994, p. 29). Dessa forma, “qualquer pedagogia com

base no pós-método tem que ser construída pelo próprio professor, levando em consideração particularidades políticas, culturais, sociais e linguísticas” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 69). Partindo, assim, das reflexões de Kumavadivelu (1994; 2006), consideramos a autonomia, tanto por parte do aluno, mas também, mais do que nunca, por parte do professor, um conceito central no contexto pandêmico de ensino remoto emergencial, sobretudo, conforme Monteiro et al. (2010, p.119), um conceito de autonomia que envolva a ideia de “responsabilidade social”, uma vez que “requer compromisso daqueles que participam do processo decisório com questões que vão além de seus próprios interesses”. Para esses autores, a autonomia “longe de ser um empreendimento individual, a atitude autônoma necessita estar vinculada a uma sensibilidade capaz de entender o outro e com disposição para a busca do consenso social”. Assim, associa-se ao conceito de autonomia o conceito de participação, combinação que para Libâneo (2001), “significa a capacidade das pessoas e dos grupos de livre determinação de si próprios, isto é, de conduzirem sua própria vida” (p. 80). O autor acrescenta ainda que, “[c]omo a autonomia opõe-se às formas autoritárias de tomada de decisões, sua realização concreta nas instituições é a participação” (idem).

É nesse sentido que Paiva (2006, p. 116) defende uma “autonomia distribuída”, vista como compartilhamento de potencialidade e não como individualização. Podemos afirmar, dessa forma, que em um ambiente de ensino calcado nos pressupostos da autonomia, a aprendizagem colaborativa é favorecida, na qual interação professor-aluno, aluno-aluno, aluno-professor no processo de construção do conhecimento. Relacionado ao conceito da autonomia, no contexto da formação de professores e do ensino no atual momento de pandemia e necessidade de distanciamento social, está a questão do letramento digital. Para Ribeiro e Freitas (2011), “[s]er letrado digitalmente é praticar as tecnologias digitais, respondendo ativamente seus diferentes propósitos, em diferentes contextos” (p. 67). Dessa forma, de acordo com Araújo e Glotz (2009), podemos afirmar que

a capacidade de uso do computador (bem como dos outros recursos tecnológicos equivalentes) enquanto uma ferramenta (de trabalho, de estudo, de informação, de entretenimento, entre outros), principalmente de comunicação no seu dia-a-dia e o domínio das operações que o mesmo possibilita realizar, é um dos elementos que caracteriza um letrado digital. (p. 14)

Nestes tempos em que a pandemia do novo Coronavírus nos assola, e nos força a um distanciamento social e com isso a necessidade de se correr ao ensino mediado pela tecnologia, a reflexão a respeito do letramento digital contempla também o papel da inclusão digital. Conforme Buzato (2009), de modo geral, dois aspectos têm sido considerados como essenciais, e até mesmo suficientes, em estudos da área a respeito da inclusão⁵ digital: “o acesso à infraestrutura técnica mínima (computadores, software e serviços de conexão à Internet) e um grau mínimo de capacitação da população para o uso das TIC.” (p. 2). Buzato (2009) adverte, no entanto, que

Não se trata apenas de reconhecer que o acesso às TIC pressupõe a capacidade de receber e produzir informações por meio de dispositivos digitais, algo que a compreensão leiga de inclusão digital costuma denominar “alfabetização digital”. Trata-se de ampliar qualitativamente o debate sobre inclusão e tecnologia, contrastando a idéia mais restrita de alfabetização com a noção mais ampla e socialmente significativa de letramento (p. 4).

Podemos afirmar, assim, que o letramento e a inclusão digitais, em termos de formação de professores, requerem não só a capacitação docente para o uso da tecnologia em uma dimensão sócio-discursiva, sociointeracional, ou seja, a habilitação no uso consequente de tecnologia de informação e comunicação (TICs), em nosso caso, para o ensino, sem desconsiderar, no entanto, o acesso a equipamentos (*desktops, laptops, tablets, smartphones*) com conexão de internet para isso.

3.1 CONTEXTO PANDÊMICO E RETOMADA DAS ATIVIDADES DE ENSINO

O ineditismo posto pelo contexto pandêmico gerou uma completa pane em diversos segmentos da sociedade (principalmente a partir do fechamento do comércio e dos estabelecimentos de ensino). Apesar da atualidade da situação experimentada⁶, a cada dia novas pesquisas e artigos científicos vêm sendo publicados sobre o tema, em

⁵ Para nota do autor a respeito de suas considerações sobre o termo "inclusão", sugerimos consulta ao texto original disponível em <https://www.scielo.br/pdf/delta/v25n1/a01v25n1.pdf>. Acesso em 09 de setembro de 2020.

⁶ Em setembro de 2020 a média do número de óbitos por COVID no Brasil estava em mais de 800 pessoas ao dia, segundo reportagem do G1. Link da matéria: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/09/04/casos-e-mortes-por-coronavirus-no-brasil-em-4-de-setembro-segundo-consorcio-de-veiculos-de-imprensa.ghtml>. Acesso em 04 de setembro de 2020.

grande medida, na tentativa de compartilhar novas experiências e novos entendimentos sobre o papel da educação e sobre os desafios impostos pela impossibilidade do ensino presencial.

A pane mencionada acima está relacionada principalmente a um dos mais genuínos desafios do momento educacional: a continuidade do ensino, em caráter emergencial, através de meios digitais. Na UFRJ, a primeira portaria, de 23 de março de 2020, que versava sobre a continuidade das atividades de ensino na graduação, destacou desafios ainda sem respostas até aquele momento, entre eles a falta de acesso a recursos tecnológicos de parte de seu corpo social e a escassez de um planejamento para a oferta de conteúdos na modalidade EaD (UFRJ, 2020 a, p. 15).

Nesse sentido, o documento aponta que, apesar do Ministério da Educação, por meio da portaria nº 343/2020 de 18/03/2020, estabelecer a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação de pandemia no Brasil, na UFRJ as aulas virtuais “não devem substituir as aulas presenciais”, salientando o objetivo de “não ferir o tratamento isonômico que deve ser dado aos estudantes” (UFRJ, 2000 p. 17). De todo modo, com a permanência da necessidade de isolamento social, houve a demanda para que novos entendimentos e estudos fossem encaminhados pela universidade e através da Portaria nº3.19, de 05/052020, foi instituída uma comissão para a elaboração do Guia de Ensino Remoto Emergencial (UFRJ, 2020 b), com o objetivo de orientar o uso dos ambientes virtuais como base para as aulas e atividades remotas, destacando principalmente a necessidade de um mapeamento tecnológico para que pudesse ser verificado o acesso e a qualidade da internet doméstica dos estudantes. Para esse mapeamento foi desenvolvido e enviado a todo o corpo social da UFRJ o Formulário sobre Inclusão Digital (UFRJ, 2020b). Após a análise dos dados do formulário, a universidade lançou em 24 de junho de 2020, o programa Auxílio Inclusão Digital⁷, visando oferecer até 13.000 kits de internet para viabilizar o acesso digital para os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Em relação à extensão universitária, a supracitada portaria nº 343/2020 (de 23 de março) apenas indicava que “programas e projetos devem avaliar quais atividades seus

⁷ <https://conexao.ufrj.br/2020/06/25/ufrj-lanca-programa-de-inclusao-digital-para-ensino-remoto-emergencial/>. Acesso em 04 de setembro de 2020.

participantes podem continuar desenvolvendo sem o risco de contaminação e/ou propagação da COVID-19”. Apesar de na data desta portaria ainda não estar previsto um caminho para o reinício das atividades de ensino em formato remoto na graduação, no que diz respeito às atividades realizadas na extensão, entre elas os Cursos de Línguas Abertos à Comunidade, houve um entendimento de que o ensino remoto emergencial, por ser o único caminho possível para a retomada, deveria ser a alternativa para o prosseguimento do projeto.

Uma vez definida pelas coordenações dos projetos o reinício dos cursos de línguas em formato remoto, iniciou-se um planejamento que visava a uma preparação mínima, porém cuidadosa, dos estudantes para sua ambientação em relação às atividades de ensino remotas. Para isso, foi organizado um cronograma de formação, não só para os monitores, mas também para os docentes orientadores que atuam no projeto. Fizeram parte das atividades desse cronograma, que durou todo o mês de julho, formações para o uso das ferramentas previstas para os cursos em formato remoto (no caso do CLAC o Google Sala de Aula e o Google Meet, usado para as aulas síncronas), reuniões e palestras, que abordaram, principalmente, temas como planejamento das aulas remotas e acompanhamento da aprendizagem dos alunos nessa modalidade.

Na UERJ, iniciada a interrupção das atividades presenciais a partir de 16 de março de 2020, a Reitoria divulgou em nota à comunidade, no dia 24 de março de 2020, que “[n]o período em que estiver vigente a suspensão [...] e eventuais prorrogações, a modalidade EAD somente poderá ser executada onde já é prevista, como nas graduações aprovadas no âmbito do consórcio Cederj”⁸. Isso quer dizer que o ensino presencial não seria simplesmente substituído pela modalidade de educação à distância (EaD). No entanto, essa suspensão das atividades presenciais de ensino não significava uma parada da universidade, pelo contrário, por meio de Circular, a Reitoria informou que tencionava neste momento preservar a relação entre a UERJ, seus professores e estudantes; fomentar o ensino e a aprendizagem de novas interações; produzir e disseminar conhecimento (UERJa, 2020, p. 2). A Reitoria frisava ainda que essas atividades mediadas pela tecnologia não visariam à avaliação ou controle de frequência dos alunos, mas deveriam sensibilizar a comunidade uerjiana para o contexto vivido (*idem*).

⁸ Disponível em <https://www.uerj.br/noticia/aulas-presenciais-nao-serao-substituidas-por-ead/>. Acesso em 09 de setembro de 2020.

Começava assim o período de atividades não-letivas, facultativas, que ficou conhecido na universidade como “período de acolhimento” ou “atividades de acolhimento”. Em 19 de abril de 2020, em nova nota à comunidade⁹, a Reitoria da UERJ reafirma sua posição contrária à mera transposição das aulas presenciais pela EaD. As preocupações da universidade para isso, dentre outras, eram a) a manutenção da qualidade de ensino da UERJ, pois os cursos em formato de EaD são criteriosamente preparados para esse fim; b) a exclusão digital de estudantes da UERJ, devido ao perfil social de seu alunado; c) a tranquilidade por parte de discentes e também de docentes para atividades acadêmicas regulares em um momento de grande preocupação com a sobrevivência e a subsistência; d) salvar vidas, por meio do isolamento social, mas também através do atendimento à população em suas unidades de saúde.

Em 22 de maio de 2020, a Reitoria da UERJ publica o 29o Ato Executivo de Ação Administrativa a respeito do planejamento de retorno às atividades acadêmicas regulares em conformidade com recomendações de autoridades sanitárias e educacionais. No Art. 3o do referido documento, expressa-se que “[f]ica delegada às Unidades Acadêmicas, a autorização para o desenvolvimento, por meio da mediação tecnológica, dos cursos de mestrado profissional, pós-graduação lato sensu e extensão” (UERJb, 2020, p. 2). É nesse momento, então, que se recebe a autorização para a retomada das atividades de extensão de maneira remota – o que não aconteceria ainda nos cursos de Graduação, que só retornariam, de forma remota, a partir de 14 de setembro de 2020. Com essa decisão, no entanto, a UERJ não se furtou a considerar seus alunos em situação de vulnerabilidade social, e, em 26 de maio de 2020, a Reitoria, através da Portaria 514/2020 (UERJc, 2020), resolve constituir uma comissão para ações de Inclusão Digital na UERJ (Art. 1o), que deveria elaborar um relatório técnico-científico a respeito do acesso digital dos docentes da UERJ desde a Educação Básica, passando pelos cursos de Graduação e chegando até os cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* (Art. 2o)¹⁰.

O LICOM/PLIC também seguiu um percurso semelhante ao da Graduação na UERJ. Em 24 de junho, a coordenação geral do projeto enviou um e-mail aos coordenadores dos cursos informando que “atividades remotas de acolhimento”,

⁹ Disponível em <https://www.uerj.br/noticia/10888/>. Acesso em 09 de setembro de 2020.

¹⁰ Para outras ações de inclusão digital da UERJ nesse período, nota disponível em <https://www.uerj.br/noticia/uerj-amplia-inclusao-digital-com-oferta-de-tablets-aos-estudantes-alem-de-chips-e-auxilio-a-cotistas/>. Acesso em 09 de setembro de 2020.

facultativas para estagiários e seus alunos, poderiam ser desenvolvidas. O Alemão, que desde 04 de junho já tinha voltado a se reunir, em encontros de orientação acadêmica, por meio de plataformas de conferências digitais, começa, então, a planejar essa fase da retomada. Em 05 de agosto, a coordenação do PLIC envia novo e-mail aos coordenadores de curso, sinalizando a retomada das aulas em formato remoto emergencial, dando continuidade ao primeiro semestre letivo de 2020. O início das aulas foi estabelecido para a semana de 21 de setembro de 2020, uma semana após a retomada emergencial remota dos cursos de graduação da UERJ.

Tanto para a fase das “atividades remotas de acolhimento”, quanto para a fase da retomada das aulas de forma remota, a área de Alemão fez um levantamento entre seus estagiários sobre quem gostaria de retomar as atividades de ensino, ao qual todos os responderam afirmativamente. Alguns expressaram-se, no entanto, dizendo que “não era o ideal, mas que era o que podíamos fazer no momento”. O grupo de Alemão também elaborou um questionário para os alunos de seus cursos do PLIC para verificar quem poderia ou gostaria de continuar a participar das aulas agora na modalidade remota.

Com relação à plataforma de ensino e para atividades síncronas, o PLIC não determinou o que se deveria usar. Em acordo com os estagiários de Alemão, ficou decidido também que cada um poderia usar o que lhe conviesse e também a seus alunos, especialmente na “fase de acolhimento”. Com relação à formação dos estagiários para essa retomada, além das reuniões de orientação acadêmica, foram indicados cursos online e webinários promovidos por universidades, editoras de livros didáticos, pelo Goethe-Institut (instituto cultural internacional da Alemanha promotora da cultura e língua alemã), pelo DAAD (Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico), entre outras instituições.

Paralelamente às ações que vinham sendo desenvolvidas em cada universidade, por iniciativa da Associação de Professores de Alemão do Rio de Janeiro, que atua como um importante parceiro no fomento de atividades com vistas à formação inicial e continuada de professores de alemão no RJ, organizou-se, em parceria com docentes das três universidades que oferecem o curso de Licenciatura em Letras Português-Alemão, UERJ, UFF e UFRJ, uma formação para os estudantes participantes de projetos de ensino e que estavam envolvidos com o início do ensino remoto em cada uma de suas universidades. Assim, o curso “Mídias e atividades remotas de ensino em tempos de pandemia” aconteceu ao longo de três semanas durante o mês de julho, em dois

horários, de modo a comportar todos os 36 estudantes inscritos, pois havia-se previsto inicialmente a oferta de uma turma com 20 vagas. Nesses encontros as seguintes temáticas foram abordadas: - aspectos técnicos e de conteúdo em aulas on-line; planejamento de atividades remotas para a promoção das habilidades de produção e recepção; atividades com páginas e aplicativos de ensino; fomento da autonomia no ensino remoto.

4 EXPERIÊNCIAS COM O ENSINO REMOTO NAS VOZES DE CINCO ESTUDANTES EXTENSIONISTAS

Como exposto no tópico 2.2, no qual abordamos a questão da escolha da entrevista semiestruturada como instrumento para a geração dos dados do presente estudo e descrevemos o roteiro que deveria nortear as interações com os estudantes, foram selecionados para o presente estudo como principais tópicos a serem abordados nas entrevistas: (1) as preocupações e expectativas em relação à retomada das atividades de ensino em formato remoto e (3) a fase de preparação para o ensino remoto.

4.1 A NOTÍCIA DA RETOMADA DAS ATIVIDADES DE ENSINO EM FORMATO REMOTO

De modo a recuperarmos o contexto descrito por alguns pesquisadores como uma “pane” (SANTOS, 2020, p. 45), gerada pela experimentação de uma situação completamente inédita para a maior parte da população mundial (que não vivenciou a epidemia de gripe espanhola no início do século XX), pedimos que os estudantes entrevistados nos contassem um pouco sobre sua percepção desse período. Como esperado os aspectos mais recorrentemente citados pelos estudantes foram (a) a dificuldade geral de se lidar com aquele momento de muitas dúvidas e incertezas (inclusive com relatos sobre casos de Covid-19 na família de um dos estudantes entrevistados) e (b) a sensação de frustração causada pela interrupção das atividades acadêmicas e conseqüentemente pela quebra de planejamentos e expectativas, como nos relatos do E1 e do E4:

E1: Parar o projeto de extensão foi um pouco frustrante, porque eu comecei esse projeto de LICOM no semestre passado [...] então eu passei um semestre dando aula, já comecei a gostar, [...] e parar assim quase no começo foi realmente muito difícil.

E4: Eu fiquei um pouco frustrado, porque... era o período que eu ia pegar minha última matéria de bacharelado, eu ia fechar o bacharelado já, então tava com planos. Já tava vendo questão de mestrado [...].

O período de construção da retomada das atividades de ensino de maneira remota emergencial iniciou-se, mais concretamente, com o anúncio desse retorno, seja ainda na forma de “atividades de acolhimento”, no caso específico do LICOM/PLIC da UERJ, ou no caso da UFRJ, o chamado “calendário de formação para o ensino remoto emergencial”, organizado pelo CLAC. A notícia da retomada, por um lado, trouxe um sentimento de volta ao “convívio”, que havia sido interrompido e acarretado a perda do “velho normal” que havia sido perdido, mas, por outro, despertou também sentimentos de desconfiança: E1: “Por um lado, eu fiquei muito feliz, porque eu sentia muita falta e queria ter esse contato. Tanto com os coordenadores, colegas, com o projeto, com os alunos. [...]. Mas por outro lado, fiquei um pouco com pé atrás [...]”.

Além de desconfiados a respeito do que estava por vir, sentimentos como incerteza e mesmo o desamparo assolavam os monitores de ensino e estagiários:

E2: Eu me senti desamparado também, porque, como é que eu vou fazer isso? Eu não fazia a menor ideia.

E4: [...] Eu fiquei meio... incerto, assim, de como ia ser. Obviamente eu achei que era natural, uma hora ou outra a gente ia ter essa questão de aula remota, né?

As preocupações dos monitores e estagiários relativas à retomada também giraram em torno da questão do acesso a meios digitais por parte dos alunos inscritos nos cursos de alemão do CLAC e do PLIC (lembrando que são projetos voltados à comunidade interna e externa à universidade):

E5: [...] quando começaram a falar em entrar no ensino virtual, [...] eu não gostei muito da ideia, porque eu senti que muita gente não teria como acompanhar o ensino desse modo, né? Não teria condições de assistir aulas síncronas e ter uma conexão boa, que permitisse isso.

Uma das maiores inquietações relatadas pelos monitores e estagiários foi no sentido de sua preparação técnica, ou seja, em relação aos conhecimentos relativos às ferramentas para o ensino mediado pela tecnologia, seja porque não se sentiam

preparados para dar aulas nessa modalidade, seja porque não tinham afinidades com TICs (BUZATO, 2009; ARAÚJO e GLOTZ, 2009; RIBEIRO e FREITAS, 2011):

E1: porque eu tenho uma certa resistência com tecnologia, computador, coisas remotas. Nunca foi uma coisa que eu gostei muito, sabe? Então, fiquei um pouco dividida.

E2: Então eu fiquei: “Como é que eu vou lidar com isso?” Principalmente eu, que nunca fui muito... apto com tecnologia. Tudo, todas as coisas envolvendo tecnologia [...].

Com relação à questão da retomada e a insegurança com o novo e desconhecido que estava por vir, E2, demonstrando traços de autonomia (MONTEIRO et al., 2010; PAIVA, 2006), percebe que possui lacunas em relação a conhecimentos e habilidades para a nova modalidade de ensino e vai em busca de uma resolução ao procurar ajuda dos colegas discentes:

E2: [...] eu tinha que chegar pros meus colegas de faculdade e falar: “Me ajuda aqui, por favor?” Porque pra mim sempre foi difícil. Eu... Eu demoro muito mais tempo pra aprender uma coisa que outras pessoas levam pouquíssimo tempo.

Por fim, e de modo geral, os monitores e estagiários não consideravam que o ensino remoto era a forma ideal para retomada das atividades de ensino, mas era o horizonte possível que vislumbravam para dar continuidade, de maneira emergencial, ao que havia sido suspenso pela necessidade de distanciamento social que a pandemia nos impunha, conforme expôs E5: [...] ao mesmo tempo [...], eu tava aceitando que não tinha muito outra alternativa, que não teria outra forma da gente se erguer de novo se não fosse dessa forma, porque a situação não ia se reverter, assim, a voltar a como era, nem tão cedo.

4.2 A FASE DE PREPARAÇÃO PARA O ENSINO REMOTO

Após a notícia da retomada das atividades de ensino de forma remota emergencial, iniciou-se um período de preparação para essas atividades. Assim, foram organizados eventos formativos no âmbito dos dois projetos e foram indicados webinários e cursos que tratassem de temas relativos ao ensino mediado pela tecnologia. Um dos cursos frequentados pelos entrevistados neste estudo foi o curso interinstitucional “Mídias e atividades remotas de ensino em tempos de pandemia” (cf.

seção 3.1), através do qual grande parte dos monitores e estagiários conseguiram vislumbrar um norte para o planejamento e a realização de suas aulas remotas:

E2: [...] eu consegui ter um ponto de partida. Eu consegui aprender a utilizar novos materiais. [...] eu consegui compreender melhor como funcionam as mídias e como eu poderia aplicar isso [...]. Então como utilizar, quais programas que eu nem conhecia, tudo isso foi muito importante pra que eu conseguisse dar o ponto de partida.

E3: Eu achei ótimo o curso de mídia que a gente teve, é... com o pessoal de alemão mesmo. Eu achei ótimo, porque me deu uma boa base, eu tava muito perdida em como dar aula on-line.

Ainda com relação ao referido curso, E1 relata que a lacuna que tinha em sua “formação digital” (BUZATO, 2009; ARAÚJO e GLOTZ, 2009, RIBEIRO e FREITAS, 2011), no que diz respeito ao manejo das ferramentas tecnológicas para o ensino à distância permaneciam ainda um desafio:

E1: [...] por mais que a gente nunca tenha passado por isso, a parte didática a gente já tem, a gente sempre tem contato com os orientadores, que são pessoas que sabem da parte didática. Só que eu acho que faltava também essa parte tecnológica, do tipo alguém realmente que entenda da plataforma, é, aonde eu vou clicar quando a câmera não funcionar, quando o microfone não quiser mais funcionar, quando o livro girar de um outro modo que eu não consigo voltar. Sabe, quando eu clicar ali pra escrever e o botão não quiser escrever [...].

Nesta fase de preparação para a retomada remota, no qual os monitores e estagiários frequentaram webinários e cursos de formação, além de terem tido contato com técnicas, ferramentas e estratégias para aulas mediadas pela tecnologia, puderam experimentar também na prática as limitações e os desafios desta modalidade de ensino, como o cansaço não só mental quanto físico de um longo tempo à frente de uma tela:

E4: Olha, eu participei daquele curso [...] e eu também vi um webinário, uma vez. É muito cansativo. Foi bom o aprendizado pra eu já me preparar pra volta da UERJ, porque eu aprendi que é muito cansativo ter essas aulas e seminários de forma on-line.

Outro desafio que puderam perceber na prática, especialmente, na fase das “atividades de acolhimento”, que serviram de preparação para a retomada, foi em relação aos recursos técnicos dos quais seus alunos poderiam dispor para as aulas:

E4: Não tá dando pra aplicar tudo na prática, né? Na verdade, tô vendo que na prática tem muito mais limitação do que a gente imaginava. [...] Se tivesse todo mundo com computador, notebook, até dava pra gente usar essas outras plataformas, que é só você abrir uma outra guia, não tem problema. Mas com o pessoal do celular fica mais

complicado, então eu acabei dando de cara nesse muro, que aí eu tô tendo que adaptar os meus planos.

Por fim, é importante ressaltar a questão da participação ligada à autonomia (LIBÂNEO, 2001) para a construção dessa nova prática de ensino mediada pela tecnologia, que teve de ser implantada de forma emergencial, considerando-se também a questão da autonomia distribuída (PAIVA, 2006), visando ao compartilhamento de potencialidades e reiterando o papel de mediador do professor, observada nas entrevistas:

E5: Tá todo mundo, num terreno, assim, vazio e todo mundo tá entrando ali pra construir juntos essa nova realidade. Porque eu acho que ninguém tava preparado pra essa nova realidade [...]. Tá todo mundo agora, por mais experiente que seja, começando do zero. Então eu acho que tá meio que faltando essa perspectiva geral, né, difundida entre todos. [...] Todo mundo tem que se abrir mais pra realmente, colocar mais pra fora o que tá aqui dentro das suas respectivas cabeças e suas ideias e compartilhar e estar aberta a receber as ideias dos outros.”

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em artigo que discute a tentativa de conciliação entre o planejamento de atividades remotas de ensino e a defesa da universidade pública, Deusdará (2020) ressalta as “escolhas difíceis” e as “circunstâncias complexas” que envolvem a retomada das atividades acadêmicas de ensino em meio ao isolamento social imposto como principal medida sanitária de enfrentamento à pandemia causada pelo Coronavírus.

Podemos identificar diferentes elementos imbricados nas circunstâncias complexas citadas pelo autor: desde a esfera pessoal e familiar de cada membro da comunidade acadêmica; a esfera emocional, que envolve sentimentos como medo, tristeza e preocupação (como bem pudemos verificar nas entrevistas com estudantes realizadas para o presente estudo); o acesso desigual a condições básicas de infraestrutura para a retomada em formato digital das atividades (ambiente doméstico favorável ao estudo, acesso a equipamentos e uma boa conexão com a internet, entre outros aspectos). As escolhas difíceis que giraram (e ainda giram) em torno de decisões como a interrupção ou não de todas as atividades acadêmicas (ensino, pesquisa, extensão); a retomada ou não do calendário regular acadêmico; a retomada ou não das

atividades de ensino em formato remoto, considerando a necessidade de garantir condições mínimas de inclusão a todos os estudantes.

A partir da opção pela retomada dos projetos de extensão voltados para a formação de professores, tanto na UERJ quanto na UFRJ, outro ponto relevante para a discussão é o que está relacionado ao apoio aos extensionistas, monitores de línguas ou estagiários de iniciação à docência, no que diz respeito à sua preparação para esse ensino remoto. Por meio das entrevistas realizadas com os estudantes, foi possível perceber que, mesmo reconhecendo sua melhor compreensão e entendimento sobre as ferramentas de ensino e sobre as alternativas metodológicas para o novo formato das aulas, o conjunto de incertezas e a urgência da situação resultou em um sentimento de muita insegurança entre os estudantes, o que tornou o desafio do retorno ainda maior.

Também é relevante considerar a complexidade da situação, exemplificada, nas falas quase que antagônicas de dois estudantes ouvidos neste estudo. Por um lado, o alívio e satisfação com o retorno, relatado por E2 (“foi um alívio até, quando eu descobri que o CLAC ia voltar, porque eu pensei: “Bom, eu vou ter uma obrigação [...] não vou estar mais à toa”), de outro, a preocupação e ansiedade, principalmente no tocante à possível exclusão de estudantes sem recursos, mencionada por E4 (“quando começaram a falar em entrar no ensino remoto, eu não gostei muito da ideia, porque eu senti que muita gente não teria como acompanhar o ensino desse modo”).

Em relação a esse início de ensino remoto emergencial nos projetos, passou-se a buscar alternativas que viabilizassem esse processo, sendo incluída com mais ênfase nas discussões dos encontros de orientação, a questão do fomento da autonomia no ensino, não só por parte do aprendiz, mas também, mais do que nunca, por parte do professor, em nosso caso, do professor-aluno, isto é, dos monitores de ensino e estagiários de iniciação à docência, considerando a autonomia “vinculada a uma sensibilidade capaz de entender o outro e com disposição para a busca do consenso social”, envolvendo também responsabilidade social, pois “requer compromisso daqueles que participam do processo decisório com questões que vão além de seus próprios interesses” (MONTEIRO et al., 2010, p. 119), o que consideramos ser um aspecto fundamental no contexto que atravessamos.

O início deste artigo destacou o caráter inédito e emergencial da situação na qual todos fomos lançados, salientando uma questão sócio-histórica que consideramos básica se quisermos melhor compreender o atual contexto: o fato de que vivemos em um processo de crise em vários níveis, enormemente agravado pela pandemia. Nesse

sentido, reconhecer a complexidade deste momento, contribuiu para que sejam alçados a um primeiro plano aspectos como o fomento de práticas solidárias e colaborativas entre professores e estudantes e de uma maior abertura para a escuta de nossos pares, colegas e, principalmente, de nossos estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, V. D. L.; GLOTZ, R. E. O. O Letramento digital enquanto instrumento de inclusão social e democratização do conhecimento: desafios atuais. **Revista Paidei@Unimes virtual**, v. 2, n. 1, jun. 2009. Disponível em: <https://periodicosunimes.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/article/view/85>. Acesso em: 09 Set. 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Letramento e inclusão: do estado-nação à era das TIC. **DELTA** [online]. 2009, vol.25, n.1, pp.01-38. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502009000100001&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 09 set. 2020.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Lingüística Aplicada. **Linguagem & Ensino**, v. 8, n. 1, p. 101-122. 2005. Disponível em <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/viewFile/15605/9792>. Acesso em: 04 set. 2020.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Editores). **Handbook of qualitative research**. 2 Ed. Thousand Oaks, Califórnia: Sage Publications, 2000.

DEUSDARÁ, B. É possível defender a universidade pública e planejar atividades remotas? **Terapia Política** (online), 20 de julho de 2020. Disponível em <https://terapiapolitica.com.br/2020/07/30/e-possivel-defender-a-universidade-publica-e-planejar-atividades-remotas/>. Acesso em: 10 set. 2020.

LIBÂNEO, J. C. Buscando a qualidade social do ensino. In.: **Organização da Escola – Teoria e Prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

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

MEMPEL, C.; MEHLHORN, G. Datenaufbereitung: Transkription und Annotation. In: Settineri, J. et al. (Org.). **Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache** - eine Einführung. UTB: Paderborn, 2014. p. 147-166.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Editora Parábola, 2006.

MONTEIRO, Marco Aurélio; MONTEIRO, Isabel de Castro; AZEVEDO, Tânia de. “Visões de autonomia do professor e sua influência na prática pedagógica”. **Ensaio**, Belo Horizonte, v.12, n.03, p.117-130, set-dez, 2010. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/epec/v12n3/1983-2117-epec-12-03-00117.pdf>. Acesso em: 06 set. 2020.

PAIVA, Vera Lúcia M. O. “Autonomia e complexidade”. **Linguagem & Ensino**, Vol. 9, No. 1, p. 77-127, 2006. Online: disponível em <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15628/9815>. Acesso em: 19 jul. 2020.

RIBEIRO, Mariana Henrichs Ribeiro; FREITAS, Maria Teresa de Assunção Freitas. Letramento digital: um desafio contemporâneo para a educação. **Educação e Tecnologia**, Belo Horizonte, Vol. 16, No 3, p.59-73, set./dez. 2011. Disponível em <https://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/398>. Acesso em: 09 set. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Boitempo, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Plano de contingência para enfrentamento da pandemia causada pelo novo coronavírus (covid-19)**, abril de 2020. Disponível em <https://coronavirus.ufrj.br/wp-content/uploads/sites/5/2020/04/Plano-de-Contingencia-CC-2020-v1.1.pdf> Acesso em: 10 set. 2020.

_____. **Guia da UFRJ para o Ensino Remoto Emergencial 2020**, de julho de 2020. Disponível em http://portal.nce.ufrj.br/images/documentos/Guia_UFRJ_Ensino_Remoto_emergencial_2020.pdf. Acesso em: 10 set. 2020.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Reitoria. **Circular Reitoria nº 004/2020**, de 29 de março de 2020. Dispõe sobre Mediação Tecnológica e Suspensão das Atividades Acadêmicas Presenciais. Rio de Janeiro: Reitoria, 2020a. Disponível em: <https://www.uerj.br/wp-content/uploads/2020/03/Circular-004-Mediacao-Tecnologica.pdf>. Acesso em: 09 set. 2020.

_____. Reitoria. **29o Ato Executivo de Ação Administrativa**, de 22 de maio de 2020. Dispõe sobre o planejamento de retorno às atividades acadêmicas regulares de acordo com as recomendações das autoridades sanitárias e educacionais. Rio de Janeiro: Reitoria, 2020b. Disponível em: <https://www.uerj.br/wp-content/uploads/2020/05/AEDA-29-Planejamento-da-Volta-as-Atividades.pdf>. Acesso em: 09 set. 2020.

_____. Reitoria. **Portaria 514**, de 26 de maio de 2020. Rio de Janeiro: Reitoria, 2020. Disponível em: <https://www.uerj.br/wp-content/uploads/2020/05/AEDA-29-Planejamento-da-Volta-as-Atividades.pdf>. Acesso em: 09 set. 2020c.

ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA: A PEDAGOGIA FREIRIANA

¹Maria Adriana Farias Rodrigues

²Diego dos Santos Verri

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo discutir a problemática alicerçada no Ensino Remoto Emergencial, que teve que ser implantado às pressas devido à pandemia do Covid-19. Esse estudo pretende apresentar em primeiro momento as diferenças entre Ensino Remoto Emergencial e Educação à Distância, diferenciando suas principais particularidades. Além disso, buscou-se demonstrar inúmeras ferramentas que podem ser utilizadas no Ensino Remoto, no auxílio aos professores e aluno. Ademais, enveredamos um debate em torno da necessidade de mesmo em âmbito virtual o ensino ser horizontal, constituído a partir de pressupostos democráticos e que dialogam com o modelo de Educação proposto por Freire (1983). A metodologia do trabalho é de ordenamento qualitativo, utilizou-se o uso de pesquisas bibliográficas e experiências vivenciadas ao longo desse período pandêmico, apesar deste texto não elucidar o uso de relatos de experiências, o exercício de construir quadros e figuras partiram de situações empíricas. Os resultados apontaram que apesar dos desafios que esse momento lança diante da equipe de docentes e discentes, são imprescindíveis práticas dinâmicas, que proporcionem a participação alunos, o uso das ferramentas educacionais podem promover essa interação horizontal e tornar o processo de ensino e aprendizagem eficiente e menos caótico em um cenário tão desafiante.

Palavras-Chaves: Ensino Remoto. Pedagogia Freiriana. Dialogicidade

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa está relacionada às tecnologias e a relação com a pedagogia Freiriana e a forma como Paulo Freire (1921-1997), visualiza o processo de ensino aprendizagem, edificando suas bases na concepção de pedagogia crítica e para libertação dos indivíduos. Ainda traçamos aspetos relativos ao fazer pedagógicos e a intermediação deste fazer através do uso de tecnologias e o papel do professor, peça chave do processo de ensino e aprendizagem nas tecnologias educacionais. O objetivo geral deste estudo busca enveredar uma discussão sobre a utilização de tecnologias educacionais no Ensino Remoto Emergencial, debatendo a necessidade de intervenções dialógicas com base na teoria freiriana.

Os dados foram elaborados a partir de um estudo de abordagem qualitativa e pesquisa bibliográfica fundamentada em autores como: Paulo Freire (1983) José Armando (1997) Renato Soffner (2013). Foram mapeados dados relativos à pedagogia freiriana e a relação desta com as tecnologias em uma perspectiva libertadora.

¹ Mestranda em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande

² Mestre em Educação nas ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul –UNIJUI. Professor de História da rede pública do Estado do Rio Grande do Sul

1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO REMOTO EM TEMPOS PANDÊMICOS

O processo de “desenvolvimento” da história humanidade é marcado por inúmeras crises, em 2019 iniciou-se o surto da Corona Vírus, surgindo cidade chinesa de Wuhan, rapidamente o vírus se alastrou por diferentes países do continente brasileiro e emergiu em terras brasileiras por volta de fevereiro. Atualmente conforme dados Conselho Nacional de Secretários de Saúde (CONASS) e do Ministério da Saúde³, cerca de 130.00 já morreram no Brasil após contrair o vírus.

No transcurso do processo pedagógico de aprendizagem transformou-se ao longo dos anos. Entretanto, na contemporaneidade, ainda há notáveis resquícios dos métodos tipicamente instrucionistas (DEMO, 2002, p.85). Exemplo disso são as metodologias e ferramentas adaptativas para conceber o processo de Ensino e aprendizagem no período de isolamento social, devido a Pandemia as escolas tiveram que fechar as portas, todavia, o ensino ainda permaneceu por meio virtual. O ensino remoto foi uma forma “não- planejada” previamente, sendo permeada por inúmeras dificuldades, tanto de acessibilidade por parte dos alunos, quando de treinamento técnico por parte dos professores.

Nesse sentido, é nitidamente observada a limitação no momento da aprendizagem. De acordo com Demo (2002), aprender não deve ser uma atividade simplesmente escutatória, mas também de pesquisa e elaboração, ou seja, devem ser disponibilizados meios educativos para construir o “aluno pesquisador”, pois dessa forma, haverá melhores resultados na copilação de informações. Além disso, tal autor faz uma crítica ao método reprodutor, é visível que em suma parte, quando é inserida uma prática inovadora de absorção de informações, os professores utilizam como didática, a leitura de livros, no entanto, os respectivos fichamentos, são sumariamente nocivos, pois tem como finalidade de produzir, todavia, sabe-se que na construção do saber, um ponto essencial é o despertar de criticidade no aluno, dessa forma, os fichamentos somente são proveitosos quando o orientador implanta dentro de tal atividade um olhar questionador.

Na verdade, evita-se “estudar”. Estudar significa dedicar-se a atividade sistemática de estudo reconstrutivo, com base em constante elaboração própria, lendo autores para nos tornamos autores. Não é absorver passivamente conhecimento alheio, muito menos “colar”. Estudar pra prova é

³ Conforme os dados disponível em: <https://olhardigital.com.br/coronavirus/noticia/covid-19-brasil-tem-1-163-novas-mortes-em-24h-total-de-obitos-ultrapassa-77-mil/98089> > acesso em 17-07-2020

o que há de menos importante na sala de aula, porque artificialidade total perante as situações concretas da vida (DEMO, 2002, p. 87).

Trazendo as concepções de Demo (2002), observa-se que tal passagem demonstra a noção do aluno-pesquisador, no entanto, em tempos de pandemia os alunos não recebem orientações objetivas sobre o “saber-fazer” a pesquisa escolar, ficando reféns de explicações diluídas e imprecisas, fomentando assim, dificuldades no aprendizado. Conforme Matias-Pereira(2008) Educação a Distância é uma modalidade de Ensino Bilateral, disponibilizada para grande número de indivíduos.

Além disso, em Farias (2013), a modalidade de Ensino EAD detém uma padronização do processo de Ensino-Aprendizagem, isso não ocorre, por exemplo, no modelo adotado durante o período pandêmico, já que cada escola utiliza um âmbito virtual diferente, seja o Google Classroom, a plataforma Moodle, Google Meet ou Zoom, cada professor utilizou a ferramenta que detinha maior conhecimento, geralmente as atividades não são síncronas e assíncronas ao mesmo tempo, provendo que a interação entre professor e aluno fique restrita, impedindo a participação de todos os indivíduos envolvidos.

Por exemplo, a atividade reconstrutiva do conhecimento deve ser conduzida sob o olhar do orientador, pois é importante haver tal direcionamento no momento da produção. Esse caráter reconstrutor tem como princípio o “aluno autor”, percebe-se que o processo de criação não deve resumir-se somente na leitura, mas na impressão da subjetividade do leitor na releitura da obra estudada, a partir do momento que há essa aproximação do leitor com o autor, será possível analisar e descrever as obras lidas através do conhecimento que o aluno detém. Abaixo segue a ilustração de quais elementos devem haver para a construção da interação entre professor e aluno no modelo de Ensino Remoto.

Dessa forma, é necessário realizar uma retrospectiva história sobre o surgimento da modalidade de Ensino a Distância. De acordo com Pereira-Matias (2008) a Educação à Distância é um sistema bi-direcional, utilizado através de aparatos tecnológicos. O autor salienta que desde o final do século XIX muitas invenções foram utilizadas para tornar essa comunicação possível, por exemplo, os europeus usavam essa ferramenta para o ensinamento de plantio, dessa forma, estimula-se que seu surgimento ocorreu por volta de 1830 do século XIX. (MATIAS-PEREIRA, 2008, p.45).

2 DIFERENÇAS ENTRE ENSINO REMOTO E EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

As tecnologias nunca estiveram tão em voga como no momento atual. Fomos colocados de frente a possibilidades que nem mesmo sabíamos da existência. Pensar em tecnologia como conceito nos remete às possibilidades a que os sujeitos estão postos. Por exemplo, as primeiras ferramentas surgidas nos períodos pré-históricos são caracterizadas como tecnologias que trouxeram avanços para a humanidade, como salienta Soffner (2013, p.149):

A primeira tecnologia foi o pedaço de osso que um determinado homínido utilizou para se defender ou para atacar outro animal. Ou os óculos que utilizamos para melhorar nossa visão, e mesmo o giz que o professor usa em sua aula tradicional. Todos são tecnologias.

Neste sentido, o autor nos coloca que a tecnologia é produto do avanço dos seres humanos o que nos mostra as diversas possibilidades que temos para avançar ainda mais nos aspectos tecnológicos. No campo educacional, podemos analisar duas vertentes: os que buscam nas tecnologias o avanço que a educação necessita e os que tratam a tecnologia com desprezo ou receio. Abaixo a diferenciação entre Ensino Remoto Emergencial e Ensino à Distância:

Quadro 01: Explicando as diferenças

DIFERENÇAS ENTRE O ENSINO REMOTO E MODALIDADE DE ENSINO À DISTÂNCIA (EAD)	
ENSINO REMOTO EMERGENCIAL	ENSINO À DISTÂNCIA (EAD)
Medida temporária ocorrido em detrimento da pandemia causada pelo COVID-19	Modalidade Ensino autorizada e legitimada detém um vasto período de institucionalização.
Calendário Flexível e adaptado para o momento.	Calendário previamente estabelecido consiste em padronização.
Aulas são geralmente ao vivo ou gravadas, por plataformas como Google Meet, Google Jitsi meet, Google Classroom.	Aulas gravadas, disponibilizadas pela plataforma escolhida pela instituição que oferta tal modalidade.
Atividades e materiais adaptados pelo professor.	Atividades e materiais disponibilizados de forma prévia.
Interação entre o professor e aluno durante a aula.	A interação no modelo EAD ocorre através do professor-tutor especializado para aquela

	função.
Não há o uso de uma plataforma específica.	Existe o uso de uma plataforma específica.
Os docentes tiveram que se “especializar” às pressas em decorrência desse novo cenário emergencial.	Os professores que atuam no cenário EAD são especializados para desempenhar a função pela qual estão logrados no programa.
Atividade síncronas geralmente.	Atividades assíncronas e síncronas
Avaliações são preestabelecidas a partir do contato com a turma.	Avaliações padronizadas.

Fonte: Rodrigues, 2020.

Diante do exposto no Quadro 01, são nítidas as diferenças entre Ensino Remoto Emergencial e Ensino à Distância, lembrando que a Educação à Distância é uma modalidade, legitimada durante anos e, desse modo, já há uma compreensão quanto ao uso. Em contrapartida, o Ensino Emergencial foi algo repentino, não havendo um preparo prévio e isso configurou inúmeras dificuldades, a seguir o quadro de plataformas e ferramentas que podem ser utilizadas no Ensino Remoto emergencial:

Quadro 02: Plataformas Educacionais e suas Aplicações

PLATAFORMAS EDUCACIONAIS		
<i>PLATAFORMA</i>	<i>PRINCIPAIS FERRAMENTAS</i>	<i>POSSÍVEIS APLICAÇÕES</i>
ZOOM	Plataforma de vídeo conferência, tendo várias funcionalidades, por exemplo, apresentação de Slides e gravação da aula.	Os professores podem utilizar essa ferramenta para realização das aulas.
MOODLE	O Moodle (“ <i>Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment</i> ”) funciona como uma sala de aula virtual acrônica.	São inúmeras suas funcionalidades, por exemplo, é possível inserir materiais, vídeos, abertura de fóruns de discussão. O professor que optar por essa ferramenta pode acompanhar o desenvolvimento da turma, observando assim, o desenvolvimento da turma.

GOOLGE CLASSROOM	O <i>Google Classroom</i> ou <i>sala de aula</i> é um sistema de gerenciamento de materiais.	O Google Classroom pode ser utilizado para a realização sincrônica e assincrônica das atividades acadêmicas, sendo utilizando a abertura de fóruns, podendo ser ofertado também provas, onde o professor pode acompanhar.
HANGOUT	Plataforma de vídeo conferência disponibilizada pelo Google.	O professor pode utilizar essa ferramenta para promover reuniões na turma, assim como o Meet e Jipsi.
CANVA	O Canvas é uma plataforma sincrônica assim como o Moodle, gratuita e disponível para os professores usarem.	Essa plataforma apresenta um diferencial por ter um sistema de criação de designer e apresentar a ferramenta de gravar as aulas dentro da própria plataforma. O professor que optar por tal, terá inúmeras funcionalidades para explorar.
CANVAS	Plataformas de criação de designer gratuito, onde você cria desde Logo Marca até capas de livros estilosas.	É possível criar todos os tipos de designer, desde posts simples para postar no Instagram, até capas de livro, o professor pode vir a usar tal artifício para criar os slides, confecção de agendas escolares e até incentivar os alunos a criar seus próprios modelos de designer.
MENTIMENTER	É um recurso digital para criar interações em tempo real, por exemplo, enquetes e frases na nuvem.	Pode ser utilizado como forma de dinâmica nas aulas ao vivo, isso promove engajamento dos alunos no processo de aprendizagem.
PADLET	Funciona como um mosaico de mensagens, um mural animado onde todos podem deixar suas considerações sobre os encontros.	É interessante usar essa ferramenta após o término do evento ou da aula, para fixar mensagens pertinentes, isso promove uma auto-avaliação e um clima de acolhimento.
	Essa ferramenta é usada na	Pode ser usado na revisão de

KAHOOT	interação da sala de aula, onde através de um jogo os conhecimentos apresentados são fixados.	conteúdos apresentados durante a aula. Além disso, estimula rapidez e uma competitividade não-tóxica, onde todos podem ser divertir.
PAWEREND BY STREAM YARD	Utilizado na transmissão de <i>lives</i> pelo YouTube é ideal para eventos.	A vantagem nesse recurso é divisão da tela, onde é possível enxergar os slides e a pessoa que está apresentado o evento. É um recurso didático e interessante para utilização de eventos acadêmicos, palestras e encontros.
FERRAMENTA PREZI	O Prezi é uma ferramenta multifuncional e intuitiva, dependendo das suas especificidades, serve para elaborar designer, apresentações similares ao Power Point e recurso de vídeo.	O uso o Prezi pode representar otimização do tempo, haja vista que dentro da própria ferramentas há formas de gravar aulas, utilizando apresentação de slides, assim também como construir designers divertidos para fomentar uma aprendizagem mais dinâmica e acessível.

Fonte: Rodrigues, 2020.

Essas ferramentas alinhadas pode promover uma maior otimização do tempo por parte do professor e uma maior interação com a turma. Conforme Demo (2002), o professor deve possibilitar que o aluno se torne protagonista do processo de Ensino-aprendizagem, não apenas um indivíduo passivo, mas que tenha condições de desenvolver suas próprias habilidades de aluno pesquisador. Mesmo no cenário pandêmico, os professores devem incentivar essa ponte de interação entre professor e aluno, para não representar um ambiente verticalizado.

3 PRÁXIS E CURRÍCULO: ASPECTOS PARA A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Ao trazer a perspectiva de práxis em Freire, tomamos como partida a ideia global de práxis quando conceituada. Trata-se de uma ligação a outros conceitos como o de dialogicidade, ação – reflexão, liberdade, autonomia, docência livre e coerente com a realidade de cada sujeito entre outros fatores que provocam mudanças acionais. Práxis

tem origem etimológica no grego *praxis* que vem a ser determinada conduta ou ação sendo que, na educação estamos tratando como prática educativa que segundo Rossato (p.325) “entendendo todo ato do educador como educativo”.

Trata-se do ato de interpretar a vida e a realidade do sujeito a partir de sua compreensão de mundo, aparecendo esta prática educacional, que tem como foco, a transformação das realidades dos sujeitos envolvidos no processo educativo, através do aproveitamento de experiências vividas durante seu caminhar até chegar ao conhecimento propriamente dito e formalizado, não retirando desta experiência trazida pelo sujeito, a caracterização de sua personalidade intrínseca do saber e do seu conhecer, porém, à ser problematizada e dialogada pelos operadores da educação prescrita, e, à ser perpassada ao grande grupo para ser pensada .

Estar liberto de algo pressupõe outro lado que é o aprisionamento, seja nas ideias ou no próprio mundo a que se está vivenciando. Neste aspecto, podemos observar na Pedagogia do Oprimido (1983) no início da obra, que o aspecto humanizador dos homens e mulheres deve ser pautado de forma a buscar uma educação para a liberdade pautada na criticidade e no diálogo.

Convém enaltecer também, uma apreciação em torno dos papéis desempenhados pelo oprimido e opressor. Ao oprimido cabe analisar seu contexto e verificar sua real função de transformador dos processos, pois segundo Freire (1983 p.31), “E ai está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos- libertar –se a si e aos opressores” fazendo ligação com o aspecto de poder a que os opressores possuem, trata aqui, que somente o poder que nasceu da debilidade dos oprimidos será necessário para libertar ambas as partes. O que se pretende no aspecto libertador é que, os dois lados, oprimidos e opressores, se coloquem no mesmo campo de aprendizado, entretanto, cabe ao oprimido, por ter o conhecimento das necessidades do ser oprimido, mostrar a liberdade para os opressores.

Quem melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem mais que eles, para ir compreendendo necessidade da libertação? Libertação que não chegarão por acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento de lutar por ela. Luta que, por finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida. (FREIRE, 1978, p.32).

Este aspecto libertador está ligado com o cotidiano do sujeito que vivencia as necessidades do sistema e as transporta para o seu dia a dia, para sua fala, suas relações

sociais e seu aprendizado. Cabe aqui uma boa análise do papel da escola na vida dos homens e mulheres uma vez que vai libertar os sujeitos ou reforçar aquilo que está posto pelos mecanismos do sistema neoliberal. A práxis está intimamente ligada às formas de interpretação do mundo contribuindo assim para que o sujeito observe e crie suas próprias ações de transformação, é o que, para Freire, uma transformação da palavra que está ligada a atuação que posteriormente torna-se palavração com isso, se espera que, a tomada de consciência vá trazer um novo modo de transformação do mundo a que o sujeito está implicado. Desta forma destaca Herbert (2008 p. 326):

A ação é, portanto, uma libertação da consciência, mas posteriormente é uma libertação social, gerada por um pensamento dinâmico numa sociedade assumida como uma mudança permanente. É um processo constante de desacomodação, caminhando para uma outra etapa que não será definitiva mas, parte de um outro momento também este passageiro.

Contudo se deve estabelecer uma relação mútua de saberes entre educador e educando, uma vez que, esta relação trará humanização no fazer pedagógico transformando esta relação em uma total simbiose entre os saberes válidos para a conscientização. Cabe aqui o papel e postura do educador onde este deve sempre ser uma referência para o processo de educação pautado na democracia e na liberdade do diálogo tornando – se um baluarte do diálogo entre os envolvidos.

A valorização do sujeito e de seu saber abre um caminho de ampliação das culturas, vejamos que, ao nos depararmos com uma experiência que não estamos familiarizados ou desconhecemos passamos a torna-la como apreço e aí está o papel do conhecimento e não apenas o conhecimento científico que possui muito valor mas, também o conhecimento popular passado de geração em geração. A cultura implica em aspectos de muitos conhecimentos e variadas experiências, a história vivida e contada, nos eleva a consciência do eu e logo ao respeito aos saberes.

Quando estabelecemos diretrizes para este conhecimento, que não está nos livros e sim na fala ou na memória, estamos fazendo uma opção política, pois, implica em princípios para a ação e posteriormente a libertação com criticidade e fundamento. Observar o cotidiano dos sujeitos e mostrar a eles suas formas de libertação deve implicar o estabelecimento de escolhas e se desejamos ser estas ferramentas, o que não devemos estabelecer, são conceitos de liberdade e autonomia se não soubermos exercê-los com propriedade, do contrário, estaremos sendo criminosos com a própria práxis que deve estar condicionada ao ato de libertação. O sentido de práxis está para Freire em um conjunto onde diz que: “agora nenhuma separação entre pensamento –

linguagem e realidade objetiva. Daí que a leitura de um texto demanda a leitura do contexto social ao qual ela se refere. (Freire 1983, p.29), observando nesta prática profunda, uma maturação nos conceitos interpessoais à serem multiplicados.

A escola como um dos meios de formação dos sujeitos, para suas vivências no mundo, estabelece formas de construção de saberes e ampliação de ações que farão destes sujeitos aptos a exercerem suas vidas no mundo comum. É sabido da necessidade latente de reestruturação da educação para que esta se estabeleça como formadora da criticidade dos envolvidos, ora, uma escola ou a própria educação como um todo deve estabelecer diretrizes de auto reconhecimento dos sujeitos envolvidos, para que estes se coloquem no mundo como críticos de sua própria realidade onde, a partir desta crítica estabeleçam formas de superar situações problema. A escola não deve ser neutra ou livre das ações externas, uma escola neutra não trabalha a favor do filho do operário e sim faz uma simbiose com o mercado. Não mostrar ao sujeito que este é participante de uma sociedade excludente e que valoriza formas externas, é levá-lo para o abismo sem aviso.

A observância de práticas não questionadas se faz presente até os dias de hoje, conforme POLLA (2016), este cita um caso referente ao ano de 2016 quando determinado aluno foi advertido por sambar durante o hino “para alguns um desrespeito ao país, para outros fez bem, afinal samba não é brasileiro?” o que não podemos é acreditar que o currículo está apenas no campo pedagógico, claramente reflete ações culturais e sociais o que em determinados momentos não está nos currículos formais escolares.

Duas concepções principais sobre conhecimento tem dominado o pensamento sobre currículo e sua prática: o conhecimento como coisa e o conhecimento como idéia, abstração – obviamente, elas estão estreitamente vinculadas. A primeira delas é, talvez a mais difundida e persistente. Tem até sua expressão visual nas famosas listas de conteúdos. As listas de conteúdos não são mais que “coisas” destinadas a uma operação e transporte: das listas para as cabeças dos estudantes (SILVA,1995 p.193).

A lógica do mercado não serve para a educação, pois a ideia da escola está ligada a mostrar um mundo sempre mais novo do que o antigo, amplo e agigantado, ao mesmo tempo em que já conhecido ao sujeito, referendando suas experiências já passadas, ao contrário de, estabelecer caminhos para a mão de obra barata, não que a educação não o sirva de escalada para o mundo do trabalho, mas remontamos aqui, a ótica que se estabelece para a educação, quando voltada para o mercado favorecendo as políticas neoliberais.

4 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E A PEDAGOGIA FREIRIANA

A escola como um dos meios de formação dos sujeitos, para suas vivências no mundo, estabelece formas de construção de saberes e ampliação de ações que farão destes sujeitos aptos a exercerem suas vidas no mundo comum. Observar na escola meios de inserção dos sujeitos nas tecnologias de informação também pode ser um dos papéis a serem desempenhados uma vez que, o uso pedagógico das tecnologias teria seu melhor espaço quando utilizado de maneira a desenvolver os educandos para sua libertação também neste meio. Desta forma destaca Valente (1997, p.2).

Isso significa dizer que a análise de um sistema computacional com finalidades educacionais não pode ser feita sem considerar o seu contexto pedagógico de uso. Um software só pode ser tido como bom ou ruim dependendo do contexto e do modo como ele será utilizado. Portanto, para ser capaz de qualificar um software é necessário ter muito clara a abordagem educacional a partir da qual ele será utilizado e qual o papel do computador nesse contexto.

O bom uso das tecnologias só será efetivo se observarmos a forma como estas irão ser desenvolvidas e quais as suas possibilidades de uso para o aprendizado do contrário, estaremos apenas apresentando mais do mesmo sem uma finalidade real e efetiva. A atratividade proposta por novas metodologias e novas possibilidades de aprendizagem nos coloca a rever a posição dos instrumentos de aprendizagem a partir do computador e suas variadas possibilidades.

Não podemos construir saberes pensando que todos têm acesso ou que todos sabem utilizar os meandros das tecnologias, porém, torna-se óbvio o fato de nos aproximarmos destas e utilizar das vastas possibilidades a nosso favor aí vem a grande pergunta: Qual a abordagem que estou disposto a ter para auxiliar o educando na sua formação? Assim destaca Coll e Monereo (2010) sobre o uso das tecnologias:

A incorporação das TIC na educação não transforma nem melhora automaticamente os processos educacionais, mas, em compensação, realmente modifica substancialmente o contexto no qual estes processos ocorrem e as relações entre seus atores e as tarefas e conteúdo de aprendizagem, abrindo, assim, o caminho para uma eventual transformação profunda desses processos, que ocorrerá, ou não, e que representará, ou não, uma melhora efetiva, sempre em função dos usos concretos que se dê à tecnologia. (COLL, MONEREO, 2010, p. 11).

Pensando nas possibilidades de inserção das tecnologias no mundo do sujeito, precisamos pautar em uma das questões foco do processo de ensino aprendizagem a que devemos grande parte deste processo, a mediação. É do professor a posição de mediador

e a forma como vai fazer isso nos dirá muito de sua pedagogia, se o desenvolvimento de saberes tecnológicos está a favor dos oprimidos ou se ele de fato oprime mais. Há de termos consciência plena que, a educação é um momento único e de diálogo entre pares e estes com o mundo. Acerca do diálogo Freire (1983, p.97) nos diz que “Finalmente, não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo – homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade.

Desta forma, o autor nos coloca a importância do diálogo e este deve pautar a escuta crítica entre pares. O educador tem um papel central no processo de ensino aprendizagem dentro das tecnologias ele deve afastar-se da posição de detentor do saber, pois, estar nesta posição o coloca em uma situação descrita por Freire como sendo “educação bancária” nesse aspecto não há diálogo e sim apenas uma transmissão de um saber não crítico e a favor de apenas um lado do processo de ensino aprendizagem. Sobre a relação entre dialogicidade, educação bancária e educador (FREIRE,1983) nos diz que: “Para o “educador bancário”, na sua antialogicidade, a pergunta, a pergunta, obviamente, não é a propósito do conteúdo do diálogo, que para ele não existe, mas a respeito do programa sobre o qual dissertará a seus alunos”

Partindo para o atual momento em que vivemos e a relação ensino remoto, educador e educando precisamos estabelecer um diálogo entre essa tríade e o computador. Valente (1997, p.2) vai nos dizer que o computador deve ser uma máquina a ser ensinada, ou seja, o aluno deve passar as informações para o computador. Ainda no diz que:

Para "ensinar" o computador a realizar uma determinada tarefa, o aluno deve utilizar conteúdos e estratégias. Por exemplo, para programar o computador usando uma linguagem de programação, o aluno realiza uma série de atividades que são de extrema importância na aquisição de novos conhecimentos.

Em momentos pandêmicos como os que estamos vivenciando, não podemos romantizar os processos de aprendizagem a partir das tecnologias. É de fato que o acesso às tecnologias de informação não são para todos. A democratização do acesso nos demonstra um abismo entre os que têm acesso e os que não têm o que reflete na condição social e na aprendizagem tanto de educandos como de educadores estes últimos, tão importantes no processo de mediação do ensino das tecnologias. O professor mediador deve ser conhecedor dos processos de aprendizagem e de quais tecnologias ele está apto a desenvolver com seus educandos. Desta forma Valente

(1997, p.3) nos fala da interação entre aluno- computador e de como ela deve ser mediada.

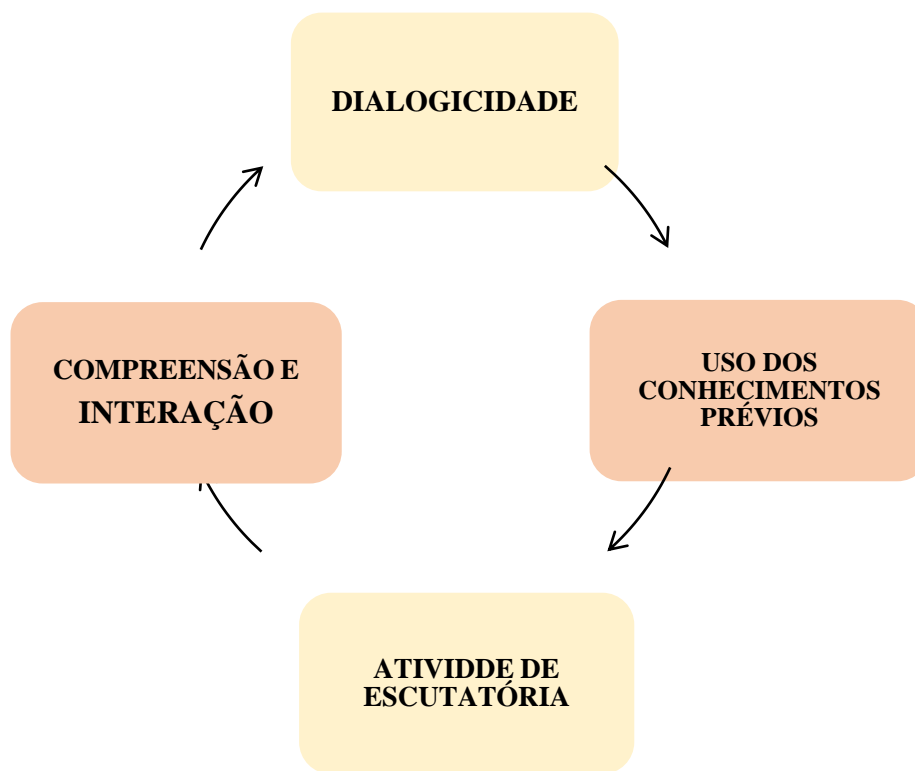
A interação aluno-computador precisa ser mediada por um profissional que tenha conhecimento do significado do processo de aprendizado através da construção do conhecimento, que entenda profundamente sobre o conteúdo que está sendo trabalhado pelo aluno e que compreenda os potenciais do computador. Esses conhecimentos precisam ser utilizados pelo professor para interpretar as idéias do aluno e para intervir apropriadamente na situação de modo a contribuir no processo de construção de conhecimento por parte do aluno.

Assim o educador como mediador do processo de ensino aprendizagem deve pensar na educação dialogal, ativa e voltada para a responsabilidade social e política, caracteriza-se pela profundidade na interpretação dos problemas (Freire, 1997,p.61).O que buscamos com todos os processo de aprendizagem tecnológica e sua *práxis* é ação cotidiana de transformação do mundo. Não se transforma realidades apenas com o computador é necessário à transformação dos atores envolvidos no processo para que estes mudem o seu mundo e *a posteriore* a tentativa de ampliar as mudanças para realidades além das suas.

Ao passo que buscamos nas tecnologias novas formas de aprendizado, cabe aqui uma tentativa de diálogo entre o saber tecnológico e acessível ao maior número de sujeitos e a participação de todos no processo apropriação de tecnologias para obtenção do conhecimento uma vez que, buscar a participação do maior número de educandos e educadores ao acesso às tecnologias torna a educação democrática e horizontal. Mesmo no momento pandêmico é essencial essa perspectiva de interação entre professor aluno.

O âmbito virtual é permeado por questões problemáticas, é pertinente salientar a importância desses quatro pontos para a promoção de mesmo em ambiente on-line e tomado por inseguranças, o processo de ensino e aprendizagem não ocorrer de maneira verticalizada e onde o discente não participa efetivamente do ato de aprender. Na íntegra a necessidade dialógica:

Figura 02: Ensino Remoto e a interação entre professor e aluno



Fonte: autoral, 2020.

Compreendemos sobre os pontos que:

- **Dialogicidade:** É importante que as aulas tenham esse mecanismo para funcionar de forma que todos os indivíduos participem;
- **Uso de conhecimentos prévios:** O professor não deve presumir que necessita de inúmeras ferramentas para promover uma excelente aula no ambiente virtual, obviamente que quanto mais conhecimento tiver disponível melhor será sua forma de abordar os conteúdos, trazendo atividades dinâmicas. No entanto, esse ponto é para desmitificar a concepção da necessidade de “ser expert”, mas aplicar os saberes prévios na construção de uma aula que promova reflexão;
- **Atividade escutatória:** Essa é uma das mais importantes etapas, pois consiste no ato de escutar o que o outro tem a dizer sobre os assuntos abordados, mesmo em âmbito virtual é essencial que o professor e aluno tenham essa interação e que ambos possam se comunicar durante a aula,

por isso incentivar sempre a utilização da câmara na hora de falar pelo menos é uma forma de amenizar o caos deixado pelo distanciamento social;

- **Compreensão e interação:** Consiste em ambas as partes, corpo docente como um todo, compreenderem o quanto o atual momento está sendo difícil para todos. Neste aspecto, ser sincero é necessário, falar sobre os sentimentos em relação às atividades se estão sendo difícil, o professor também deve ter a liberdade para expor suas aflições não para causar pânico, mas para representar e reafirmar essa dimensão de humano que é inerente a todos os indivíduos. Desse modo, mesmo em âmbito virtual realizar rodas de conversas avaliativas terá bons resultados e diminuirá o peso sobre os professores.

Ao passo que buscamos nas tecnologias novas formas de aprendizado, cabe aqui uma tentativa de diálogo entre o saber tecnológico e acessível ao maior número de sujeitos e a participação de todos no processo apropriação de tecnologias para obtenção do conhecimento uma vez que, buscar a participação do maior número de educandos e educadores ao acesso às tecnologias torna a educação democrática e horizontal.

Assim, o aprendizado nas tecnologias deve estar a favor dos envolvidos e acessível ao maior número de sujeitos. Só teremos educação tecnológica eficaz quando colocarmos efetivamente políticas públicas eficazes para a realização de práticas pedagógicas de transformação da sociedade. Participação, diálogo e outras ações fazem parte de todo este arcabouço que trará a educação brasileira aspectos reais de transformação das realidades. É sabida da necessidade latente de reestruturação da educação e modernização dos padrões dedicados a educação nas tecnologias da informação para que esta se estabeleça como formadora da criticidade dos envolvidos, ora, uma escola ou a própria educação como um todo deve estabelecer diretrizes de auto reconhecimento dos sujeitos envolvidos para que estes se coloquem no mundo como críticos de sua própria realidade onde, a partir desta crítica estabeleçam formas de superar situações problema.

5 JOGOS DIGITAIS E APLICATIVOS PARA AUXILIAR A APRENDIZAGEM

NA SALA DE AULA - A CIBERCULTURA E A PÓS-MODERNIDADE

De acordo com Matias-Pereira (2008), a Revolução Técnica- Científica- Informacional modificou a maneira de interação entre os indivíduos, no entanto, essas mudanças são datadas desde do século XIX, a partir da década de 1990 o uso da internet se torna mais frequente, surgindo espaços cibernéticos que proporcionam debates em torno da linguagem e até sobre a própria maneira de conceber o conhecimento. A Cibercultura é marcada pela efervescência na produção de linguagem e, por conseguinte, nas interações humanas. Após o advento da Revolução Técnico Científico e Informacional, a comunicação entre os homens transformou-se de forma acentuada. Primordialmente, é necessário realizar o trajeto histórico, a revolução tecnológica trouxe diversos avanços quanto ao acesso de produção de linguagem. Por exemplo, a internet surge nos Estados Unidos nos laboratórios de pesquisa em 1969, considerada inicialmente apenas uma intranet (rede de computadores privados, cujo acesso é limitado apenas para um grupo de pessoas específico). Posteriormente, a internet torna-se uma realidade global, ocorrem neste sentido notórios avanços quanto à acessibilidade, possibilitando assim, nítidas inovações em diferentes setores do âmbito social. Exemplo disso são os contratos entre nações que duravam meses para serem efetuados, no entanto, após tal avanço nas relações de comunicação há uma rapidez na realização de tarefas.

Voltando para o debate sobre a diversidade de linguagem surgida após a democratização do acesso à rede mundial de computadores, é importante elucidar que a cibercultura está edificada em um período de transição, ou seja, na cultura das mídias e a cultura cibernética, uma revolução na transmissão de linguagem, antes a partir de analógicos e hoje em decorrência de aparelhos digitais. A linguagem digital é composta por zero e um (0101). Conforme Santaella: “As tecnologias eletromecânicas trouxeram os suportes da era da reprodutibilidade técnica” (2013, p.22), ou seja, a revolução dos computadores permitiu a reprodutibilidade e o hibridismo entre mídias distintas. Segundo Santaella, há cinco etapas diferentes pelas quais as linguagens passam após o advento da Revolução Industrial:

Os meios de comunicação de massa eletromecânicos; os eletroeletrônicos; o surgimento de aparelhos, dispositivos e processos de comunicação narrowcasting e pessoais; o surgimento dos computadores pessoais ligados a redes teleinformáticas; e os dispositivos de comunicação móveis (SANTAELLA et al, 2013, p. 22).

As culturas existentes nesse âmbito social de produção de linguagem líquida como elucidada Bauman (2007) e Santaella (2013) detém algumas características importantes, por exemplo, o ciberespaço é permeado por um amplo espectro interacional, isto é, os indivíduos conectados à internet interagem de forma assídua e acelerada, elaborando novas linguagens de forma rápida, a mundialização das informações e, respectivamente, das produções de

linguagem, surge com uma interface hipermidiática, caracterizada pelo hibridismo entre diferentes mídias.

Outro ponto interessantíssimo é o acesso exorbitante quanto à quantidade de informação, promovendo a socialização dos diferentes tipos de linguagens digitais, há três técnicas de sistemas de produção, o primeiro artesanal, fomentado pela relação homem-artesão, o segundo constituído pela interação entre homem-máquina e por último, a junção entre homem-aparelho, os aparelhos estão integrados em todos os espaços sociais, aparelho significa brinquedo, ou seja, o homem brinca com os aparelhos tecnológicos surgidos após a Revolução Técnico Científico Informacional, a finalidade desses aparelhos é o esgotamento de suas funções, isto é, os indivíduos compram determinado objeto eletrônico (aparelho) e seus anseios geralmente estão fincados nas funções disponibilizadas, ao brincar com o respectivo objeto, o homem percebe que as atribuições são limitadas, sendo assim, necessitam serem atualizadas na compra de aparelhos mais modernos e cujas funções são mais avançadas, essa ótica é criticada de forma acentuada pelo sociólogo Zygmunt Bauman.

Além disso, a comunicação é Todos- Todos, isto é, todos interagem ao mesmo momento, outro ponto também importante é a criação de linguagens elaboradas para um nicho em específico, isso já ocorria na cultura das mídias, todavia, é na cibercultura que tal prática é concebida de forma mais ampla. Nesse espaço cibernético é possível a Poli-usabilidade, ou seja, utilizar diferentes partes do corpo na construção de linguagem, isso acontece de forma visível com os Youtubers. A cibercultura é uma metamorfose constante, caracterizada pela mudança rápida e líquida. Obviamente que isso é respaldo do momento onde se encontra a sociedade contemporânea, nas palavras de Bauman:

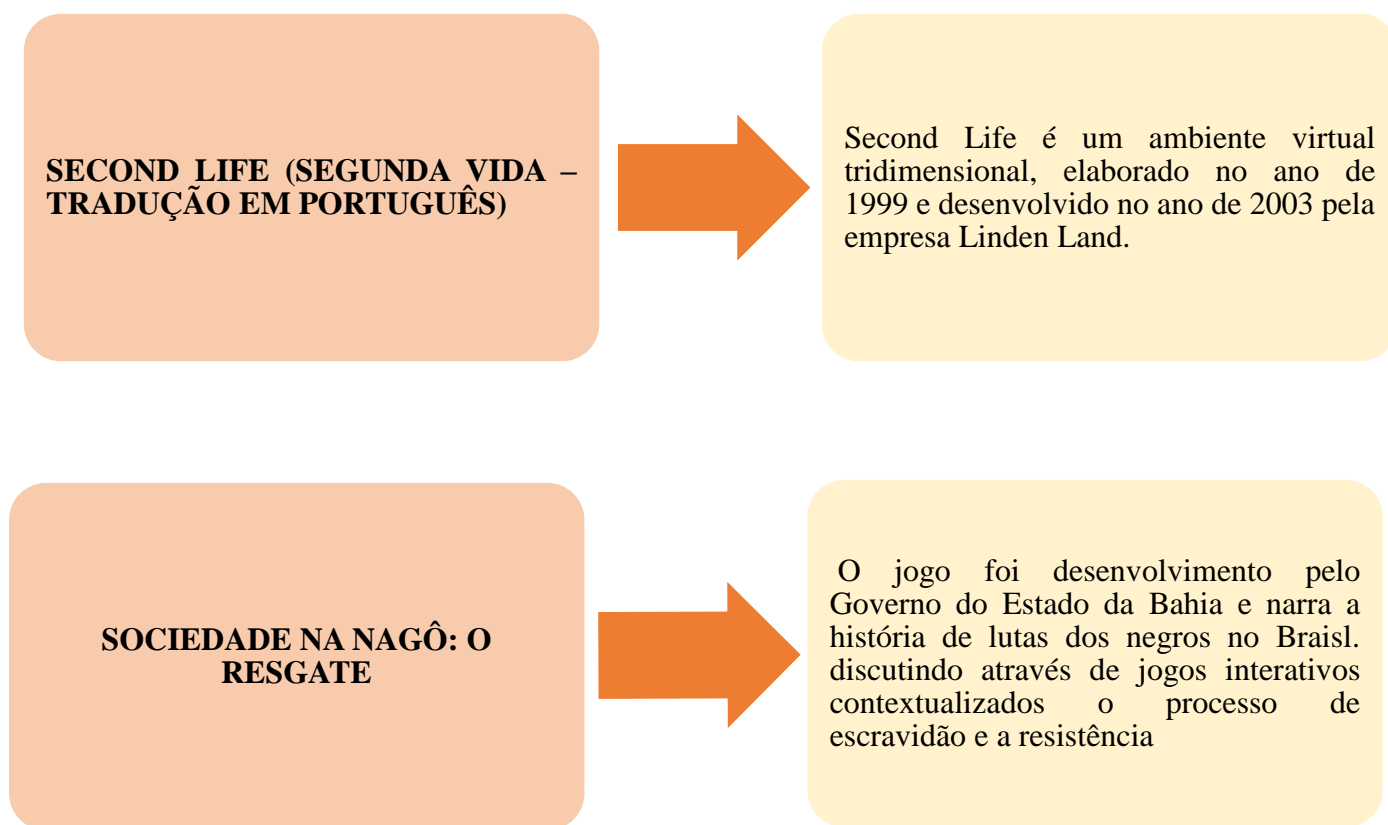
Talvez a descrição da vida líquido-moderna como uma série de *reinícios* seja um cúmplice desavisado de algum tipo de conspiração. Replicar uma ilusão compartilhada, ajuda a ocultar seu segredo mais íntimo (vergonhoso, ainda que apenas um resíduo). Talvez, uma forma mais adequada de narrar essa vida seja contar a história de sucessivos/mais. E talvez a glória de uma vida líquida de sucesso seja mais bem transmitida pela invisibilidade das tumbas que assinalam seu progresso do que pela ostentação das lápides que celebram os conteúdos dessas tumbas (BAUMAN, 2007, p.9).

Bauman (2007) vislumbra a liquidez nas relações sociais pelo prisma de desintegração dos laços sociais e fluidez nas interações humanas, analisando o processo de globalização, detecta inúmeros maléficos provenientes deste novo momento onde se encontra a raça humana. De acordo com as alusões teóricas do sociólogo e filósofo Bauman (2015), o processo desenfreado de liquidez da vida social atrelada ao consumismo concebe indivíduos programados ao consumo descartável, isto é, adquirir aparelhos e descarta-los de forma rápida em decorrência das novas propagandas de mercado. Analisando as relações sociais, os indivíduos estão

interligados de tal maneira na rede mundial, buscando de forma acelerada novas experiências virtualizadas, corroborando assim, na diminuição acentuada do convívio social concreto.

Neste aspecto, os adolescentes e pré-adolescentes estão expostos a esse novo cenário, permeado por mídias digitais, a sala de aula também é um espaço de discussão sobre o uso de aparatos metodológicos que sejam utilizados na aprendizagem, um desses recursos citados nas OCN's e agora na BNCC, é o uso de jogos e aplicativos para compreensão de conceitos teóricos discutidos na sala de aula, por exemplo, o jogo abaixo:

Figura 02: Utilização de jogos como recurso didático



Fonte: Dados da pesquisa, (2018).

O jogo *Second Life* (Segunda Vida – tradução em português), encontra-se de forma fácil na Internet, o site disponibiliza uma versão gratuita, a construção de *Avatares* detém alguns pequenos Bugs. Existem diferentes tipos de *Avatares*, os

místicos e os tradicionais, ao realizar o *login* no jogo, escolhi o modelo tradicional, todavia, encontrei dificuldades em acessar o jogo em si, por dois fatores, primeiro é aberta uma aba explicativa, no entanto, as informações são rasas e desconexas, no livro está dito que o jogo é virtual, todavia, é uma informação errônea, para jogá-lo é preciso baixar o App, tentei realizar o processo durante algumas horas, ao averiguar vídeos no YouTube (plataforma digital), encontrei alguns Gameplay (jogadores com canais no YouTube de jogos), analisando o jogo e, segundo as orientações apresentadas nos vídeos, resolvi baixar.

Ao abrir o jogo, obviamente após ter instalado, logo percebi alguns pontos enfraquecidos no jogo em análise, primeiro a questão da acessibilidade, segundo pela parte estética, os gráficos apresentam diferentes bug's⁴, os Avatares são superficiais, as alterações físicas faciais são irreais, ou seja, o jogador (a), não sente aproximação da realidade com o âmbito virtual. Ao apontar alguns pontos críticos do jogo, vislumbra-se que jogos como o conhecido The Sims Freely Play é muito mais proveitoso do ponto de vista – recriar um ambiente virtual que imite as relações concretas, além disso, o aplicativo é disponibilizado no Play Store (loja da Google – Android), os avatares detêm uma construção mais próxima do real, o jogo recebe atualizações, ocupa cerca de 1 GB (giga bits) de armazenamento interno e, promete com aquilo que é proposto, realizar uma experiência virtual considerável.

Conforme as análises efetuadas, o jogo Second Life não detém os requisitos básicos para ser sugerido como atividade complementar no livro didático, isso ocorre em detrimento de suas inúmeras fragilidades. The Sims possibilitaria uma experiência mais profunda, podendo aperfeiçoar mais a noção trabalhada por este capítulo em análise, lembrado que a versão possível seria a “mobile free”, já que não detém tantos dados e pode ser acessada de forma gratuita.

SOCIEDADE NAGÔ: O RESGATE

O jogo “Sociedade Nagô: O resgate” é repleto por contribuições históricas e sociológicas, sendo um importante recurso no ensino de sociologia. Primeiramente, analisamos os aspectos técnicos, podemos visualizar que seus gráficos são construídos

⁴ Bug's são pequenas falhas no gráfico do jogo, proporcionando travamentos e dificultando a jogabilidade, isso poderia tornar um problema em sala de aula, desde que em nem todos os aparelhos o Second – Life funciona de maneira correta, ao disponibilizar uma ferramenta, o professor deve averiguar a possibilidade de acesso para todos os alunos, o “The Sims”, embora necessite de uma memória mais satisfatória, porém celular com 32 GB já são capazes de “rodar sem dificuldade o jogo”.

de maneira que ambientaliza a história dos negros no Brasil e seu processo de luta pela liberdade de seu povo. Além disso, apresenta jogabilidade, desenvolvido pelo Governo da Bahia e pelo o *Strike Games*, retrata a revolta dos Malês ocorrida em 1835. O jogo foi lançado em 2018.

Outra particularidade desse jogo é a utilização das narrativas, em cada momento do jogo há um breve relato sobre momentos históricos dos negros no Brasil, tornando o jogo atrativo e didático. Além disso, pode-se utilizar esse jogo no estudo de africanidades, na disciplina de Sociologia e História, podendo até ser realizado em parceria de forma interdisciplinar. O mais intrigante o tamanho do jogo contando apenas com 58 MB, ou seja, muito menor que o *Second Life* e tem uma funcionalidade didática mais vantajosa.

Neste aspecto, a utilização de jogos no aprendizado de temáticas abordadas na sala de aula, é essencial, principalmente em um contexto pandêmico, onde o Ensino Remoto se apresenta como um desafio, tanto para professores, quando para alunos, potencializando ainda mais as discussões em torno da necessidade do uso de recursos tecnológicos. Dessa forma, usar os jogos pode tornar a aula mais atrativa mesmo nesse momento tão difícil, promovendo a dialogicidade e interação dos alunos com o docente regente da aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, torna-se evidente a necessidade de propor medidas para facilitar o ensino em tempos remotos, propondo o uso de diferentes tecnologias. O enlace entre educação e tecnologia em momentos pandêmicos e utilização das ideias de Paulo Freire, nos leva para a tentativa de buscar a reflexão em especial em momentos em que todas as teorias e pensamentos postos nos parecem reduzidos ou mesmo inutilizados pela pandemia. Resgatar Freire e sua obra nos leva a trazer o discurso do amor à vida e o desejo de uma sociedade livre e que não busque em discursos opressores sua representação. A proposta do presente artigo é trazer o debate de uma educação libertadora mesmo em âmbito virtual, trazendo a tona à discussão sobre dialogicidade e papel dos sujeitos na transformação do ato de educar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Lei 9394/96: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Versão oficial. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: Brasília: MEC/SEB, 2006.

BAUMAN, Z. **Retrotopia**. 1.ed. Rio de Janeiro. Zahar, 164 p. V. 1. 2017.

_____. **Z. Vida Líquida**. 1.ed. Rio de Janeiro. Zahar, 210 p. V.1. 2007.

_____. **Z. A individualidade numa época de incertezas**. . Rio de Janeiro. Zahar, 2017.

COLL, César; MONEREO, Carles. **Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades**. Porto Alegre: Artmed, p. 15-46, 2010.

DEMO, P. **Saber pensar**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FARIAS, S. C. Os benefícios das tecnologias da informação e comunicação (tic) no processo de educação a distância (EAD). **Rev. digit. bibliotecon. cienc. inf.** Campinas, v.11 n.3 p.15-29 set./dez. 2013.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

HERBERT, Sérgio Pedro. Cidadania. STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ROSSATO, R. Práxis. IN: REDIN, E.; STRECK, D.R.; ZITKOSKI, J.J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, . 2010.

SOFFNER, Renato, CHAVES, E. O. C. **Tecnologia e Educação: Um Diálogo Freire – Papert**. Revista Tópicos Educacionais UFPE, v.19, n.1, jan/jun. 2013, p. 147-162.

VALENTE, José Armando. Hipertexto: **O Uso Inteligente do Computador na Educação**. Disponível em:

<https://scholar.google.com/citations?user=5ZSxmZUAAAAJ&hl=pt-BR> . Acesso em 04 set. 2020.

MATIAS-PEREIRA, José. Políticas Públicas de Educação no Brasil: A utilização da EAD como instrumento de inclusão social. **Revista International Journal of Innovation and Technology Management**, v.3, p. 44-55, 2008.

VALENTE, José Armando. **O Computador na Sociedade do Conhecimento**. Campinas: Unicamp, 1999.

SANTAELLA, L. GALA, A. POLICARPO, C. GAZONI, R. Desvelando a internet das coisas. **Revista Geminis**, São Paulo, v.4. n° 2, p. 19-32, 2013.

ESCOLAS CAMPO, PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: APRENDER E CONHECER

Marly dos Santos Alves ¹

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar o diagnóstico realizado junto as escolas campo que participaram do Programa Residência Pedagógica em 2018, no município de Acaraú no Estado do Ceará. O Programa de Residência Pedagógica é uma experiência inovadora de estágio que tem como alicerce fundamental a manutenção de um diálogo estreito e constante com o sistema de ensino público. A metodologia utilizada no estudo apresentado é do tipo qualitativo e descritivo e o instrumento utilizado para coleta das informações foram documentos das escolas. Para apresentação dos dados usamos a análise de conteúdo. Para subsidiar teoricamente contamos com o aporte de autores como: Pimenta & Lima (2012), Libâneo (2004), Pereira e Baptista (2009) e outros, além de documentos da CAPES, do MEC. Os dados nos permitiram concluir que a inserção dos alunos do PRP nas escolas campo, conhecendo os documentos norteadores de suas ações, a formação dos professores que nela atuam, o resultados das avaliações que a escola participam, permitiram aos alunos conhecer a realidade da escola e não somente suas salas de aula, sendo essencial para sua inserção profissional como futuros professores da educação básica.

Palavras-chave: Escolas Campo, Programa Residência Pedagógica, Projeto Político Pedagógico, Formação Professores.

INTRODUÇÃO

A formação inicial dos professores é parte de um processo que envolve a conhecimentos, identidade, prática e compreensão das situações concretas que se produzem nos contextos escolares onde eles atuarão. Para que isso possa acontecer um dos elementos importantes dessa formação é, o momento do estágio supervisionado. É durante o estagio que o estudante tem a oportunidade de vivenciar a teoria e a prática, estabelecendo articulações entre estas, construindo, assim, seus saberes docentes e sua formação profissional. Portanto, a atuação no estágio possibilita que o estudante passe a assumir um papel ativo em relação ao sua formação e a sua atuação profissional.

O estágio supervisionado permite ao futuro docente conhecer, analisar e refletir sobre seu ambiente de trabalho. É o espaço onde ele precisa vivenciar a realidade munida das

¹ Mestre em Educação. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, marly.alves@ifce.edu.br

teorias que foram apreendidas ao longo do curso aliadas as práticas observadas e as experiências vividas como estudante. Além disso, o estudante também carrega com ele concepções acerca do que é ensinar e aprender, que se modificou ou vai se modificando enquanto em formação.

Pimenta e Lima (2012, p. 29) explicam que “considerar o estágio como campo de conhecimento significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumental.” (PIMENTA e LIMA, 2012, p.29).

Mas, o que temos percebido em relação aos estágios supervisionados é que eles tem se constituído de um processo burocratizado, onde os professores e estudantes se limitam a discutir elementos organizacionais e deixam de refletir e analisar criticamente a respeito da sua atuação e formação.

O docente é aquele cuja atividade principal é o processo de ensino e aprendizagem, sua formação objetiva propiciar os conhecimentos e habilidades necessárias para encaminhar esse processo junto aos alunos (LIBÂNEO, 2004).

Preocupados com a formação dos professores, em 2018 a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, criou o Programa Residência Pedagógica (PRP), cujo objetivo principal é “aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias” (CAPES, 2018).

O Programa de Residência Pedagógica é uma experiência inovadora de estágio que tem como alicerce fundamental a manutenção de um diálogo estreito e constante com o sistema de ensino público, além disso, o aprendizado é muito mais eficiente quando é obtido através da experiência. Esse primeiro contato com a escola permite ao licenciando relacionar o que se aprende na universidade e realizar a leitura da realidade escolar, tornando-se importante para a formação de um professor reflexivo, pois permite a compreensão da pluralidade que existe na sala de aula. Nesse sentido conhecer a organização e a realidade escolar durante a formação profissional tornou-se fundamental (ZINKE, GOMES 2015).

A qualidade da formação de professores que atuarão na educação básica vem sendo alvo de discussões devido aos problemas e desafios dessa profissão. Por isso, conhecer a instituição de ensino, sua organização e a realidade escolar é essencial para a formação profissional do professor (ZINKE, GOMES 2015).

Refletir sobre o diagnóstico e as vivências experimentadas durante o período de estágio, segundo Pereira e Baptista (2009), é imprescindível, pois a reflexão dos dilemas encontrados na prática pedagógica em sala de aula, vivenciada pelo licenciando, tende a levar em consideração a caracterização física da escola: instalações, funcionários, corpo docente, estudantes e a comunidade envolvida com a instituição.

É a partir do diagnóstico que se estabelece uma análise mais específica sobre a realidade escolar, não sendo apenas um levantamento de dados e informações referentes à infraestrutura ou fragilidades da instituição, o diagnóstico viabiliza também a identificação das potencialidades, dos pontos fortes, e aspectos positivos da realidade escolar. Esta ação parte do princípio de diagnosticar a realidade da escola, identificando aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros, estruturais e socioculturais.

Este trabalho tem como objetivo apresentar os dados do diagnóstico realizado nas escolas campo do PRP 2018, descrevendo as ações de formação continuada, aperfeiçoamento profissional e organização do Projeto Político Pedagógico.

Na maioria dos relatórios de estágio supervisionado os alunos dedicam-se mais a descrever o período de regência, dedicando pouco espaço a análise da escola. Por ter participado da primeira turma do PRP como orientadora de um núcleo, acredito ser importante divulgar as ações que foram realizadas durante o programa. Sendo essencial conhecer as escolas campo que participaram e receberam os alunos residentes do PRP.

Quanto às escolhas metodológicas optou-se pela pesquisa descritiva de natureza qualitativa, para a coleta de dados foi realizada a pesquisa documental, na análise dos dados utilizou-se a análise de conteúdo.

METODOLOGIA

Quanto à escolha metodológica optou-se pela pesquisa descritiva de natureza qualitativa, para a coleta de dados foi realizada a pesquisa documental, utilizando os documentos da escola. Para apresentar e analisar os dados utilizou-se a análise de conteúdo.

Para Triviños (1987, p. 110), “o estudo descritivo pretende descrever “com exatidão” os fatos e fenômenos de determinada realidade”, de modo que o estudo descritivo é utilizado quando a intenção do pesquisador é conhecer determinada comunidade, suas características, valores e problemas relacionados à cultura. Em relação à pesquisa qualitativa, Gil (1999), explica que o uso dessa abordagem propicia o aprofundamento da investigação das questões relacionadas ao fenômeno em estudo e das suas relações, mediante a máxima valorização do

contato direto com a situação estudada, buscando-se o que era comum, mas permanecendo, entretanto, aberta para perceber a individualidade e os significados múltiplos. Segundo Laville & Dione (1999), por meio da análise de conteúdo, procura-se desmontar a estrutura e os elementos do conteúdo, com vistas a esclarecer suas diferentes características e significação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A apresentação dos resultados da pesquisa está organizado em blocos de conteúdos a partir da coleta das informações nos documentos disponibilizados pelas escolas campos. Os dados têm como fonte os documentos das três escolas que receberam os alunos residentes do PRP núcleo Acaraú no período de agosto de 2018 a janeiro de 2020. Sendo uma escola da rede publica municipal de ensino que oferta o Ensino Fundamental, uma escola da rede publica estadual de ensino que oferta o ensino regular, e uma escola estadual de educação profissional que oferta o ensino médio integrado.

A escola de Ensino Fundamental e a Escola Estadual de Educação Profissional estão localizadas na sede do município de Acaraú, e a Escola de Ensino Médio Regular fica localizada na zona rural do município.

Relação Escola e Comunidade

Na escola E.E.I.E.F. Professora Teresa de Jesus Silva a relação com a comunidade em que a escola está localizada se dá essencialmente através das reuniões de pais e professores momento em que ocorrem também as matrículas dos alunos.

A escola realiza diversos eventos ao longo do ano nos quais há uma grande participação da comunidade. São eventos referentes à datas comemorativas, tais como: páscoa, festa junina, dia das mães, 7 de setembro, além das cerimônias de formaturas do ensino fundamental I e II. A escola tem uma boa relação com a comunidade, porém essa relação não se traduz em participação da comunidade nas decisões escolar.

A escola E.E.M. Vicente de Paulo da Costa está localizada em uma zona rural, a relação da escola com a comunidade não é estreita, embora exista participação da comunidade em alguns eventos da escola, tais como: festa junina, dia das mães e outros.

A escola é bem avaliada pela comunidade, mas não tem nenhuma participação nas decisões da escola. A maioria dos alunos moram em comunidades isolados da região, por isso a escola tem dificuldade em reunir a comunidade além dos horários e dias de aulas, limitando

a participação da comunidade as reuniões de pais e alunos onde o foco é mais a discussão sobre o desempenho dos alunos do que qualquer outra coisa.

Na escola EEEP Marta Maria Giffoni de Sousa, a comunidade na qual ela está inserida a vê de uma forma positiva inclusive estudantes de outras escolas da comunidade. Nessa escola existem vários projetos desenvolvidos pelos alunos que de certa forma envolvem a comunidade, como projetos sobre empreendedorismo. Os eventos da escola contam com a assistência e participação de grande parte da comunidade.

Alguns projetos possibilitam a participação da família nas ações da escola são realizados durante todo o ano letivo. No projeto Família na Escola, as famílias dos alunos são convidadas para um momento na escola em que são discutidas atividades desenvolvidas na escola e outros assuntos relativos ao trabalho da escola; o projeto Diálogos com a Gestão, é um projeto em que os alunos se reúnem com a gestão da escola e levam suas demandas, críticas e sugestões e buscam através do dialogo uma tomada de posição da gestão da escola, isso vem tornando a gestão do ensino bastante democrática; projeto como GiffoniVEST e GiffoniENEM tem como objetivo preparar os alunos para participarem de processos seletivos locais (vestibulares) e se prepararem para as provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), nesse projeto além dos alunos da escola a comunidade também pode se inscrever e participar das aulas.

Embora existam projetos que aproximam a comunidade da escola esses projetos não estão previstos no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Como os projetos não estão previstos no PPP ocorre o risco desses projetos acabarem com a mudança da gestão Também não existem pautas definidas para as reuniões, os assuntos das reuniões podem ser sobre educação, metodologia de ensino, algum anseio da comunidade.

Silva & Silva (2016) destacam que as escolas têm uma função muito importante na integração com as comunidades locais, pois os jovens dos setores mais populares são os que apresentam escolaridade mais incompleta, a trajetória escolar da maior parte desses jovens evidencia uma relação difícil com a escola que vão desde reprovações à períodos de abandono.

Corroborando com os autores Bezerra *et. al* 2010 explicam que para concretizar o processo de ensino, é imprescindível que ocorra integração entre a escola e a comunidade atendida, com reconhecimento e valoração dos saberes extracurriculares e efetivação de parcerias no trabalho educativo, atingindo o maior contingente de pessoas em sua área de localização. Segundo o autor devemos considerar que todos os participantes do processo educativo têm a capacidade de elaboração de propostas para a melhoria da educação.

Recursos Humanos e Formação Docente

Dos 30 professores da escola E.E.I.E.F. Professora Teresa de Jesus Silva todos possuem formação para a docência. Seis professores tem como formação o curso do magistério a nível médio, mas lecionam em turmas dos anos finais do ensino fundamental. De acordo com MEC o curso de magistério, que não é um curso superior, habilita apenas para trabalhar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Dos vinte e quatro professores com nível superior somente três possuem uma pós-graduação.

A maioria dos professores dessa escola já vem atuando no magistério a mais de 10 anos, a maioria deles pertence ao quadro de servidores da prefeitura municipal de Acaraú.

Analisando as informações constantes no PPP percebe-se que os professores, possuem a qualificação mínima para a docência que é a graduação, mas poucos buscaram a formação continuada. Além dos dados sobre a formação dos professores, verificou-se em registros da escola que lá existe uma rotatividade grande de professores, muitos nem completam quatro anos na escola.

Na escola E.E.M. Vicente de Paulo da Costa dos 18 professores que são lotados na escola, quatro ainda estão cursando a licenciatura, os demais já concluíram o ensino superior e são lotados em sua área de formação. Nos documentos analisados não existe nenhuma informação acerca da formação continuada dos professores. O quadro de professores da escola é formado por professores jovens que ainda não possuem muita experiência com o processo ensino aprendizagem.

A EEEP Marta Maria Giffoni de Sousa é uma escola de ensino médio integrado a educação profissional de tempo integral. Os professores que lecionam na escola possuem formações diferenciadas. Os professores da base comum é composto por 18 professores que lecionam as disciplinas do ensino médio, atuando na sua área de formação. A parte diversificada do currículo, ou seja, a parte técnica, conta com 10 professores que são graduados de acordo com o itinerário profissional ofertado pela escola. No PPP da escola não vem especificando as áreas de formação destes professores, mas que eles possuem formação necessária para o exercício da profissão, também não existe nenhum dado sobre pós-graduação dos professores da escola. A escassez de informações no PPP não permitiu saber quantos professores são servidores e quantos são contratados e/ou temporários.

A Lei n. 9394, de 20 de setembro de 1996, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no artigo 62, que dispõe de forma específica sobre a formação dos profissionais da educação, diz:

Art. 62. 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 (BRASIL, 1996)

Ainda de acordo com a LDB o seu artigo 61 distingue as categorias dos profissionais da educação:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim (BRASIL, 1996)

Segundo Dassoler (2012), O investimento na formação é ponto de partida para a melhoria da profissão e para a sua ressignificação, a formação contribui para uma reflexão permanente voltada para a construção de uma educação orgânica que religa os saberes e vai ao encontro ao desenvolvimento do ser humano, o processo de formação do professor é um contínuo que molda-se no compromisso que se estabelece com os alunos e demais atores que formam a comunidade escolar uma vez que escola são todos os que nela convivem e aprendem: professores, alunos, funcionários, famílias, membros da comunidade e gestores.

Para Trancredi (1998), a aprendizagem profissional pela experiência não deve ser desprezada como uma forma de aprendizagem da profissão docente, sendo importante a reflexão crítica durante a formação, reflexão essa sobre o próprio aprendizado profissional pessoal e sobre seu envolvimento com a docência. Para o autor se essa atitude crítico-reflexiva fosse adotada como eixo de formação e de atuação dos professores, constituiria uma alternativa viável para a melhoria da qualidade do ensino.

Ações de Formação Continuada e Aperfeiçoamento Profissional

Na escola E.E.I.E.F. Professora Teresa de Jesus Silva o PPP diz que nas reuniões dos professores ocorre a organização de projetos de formação continuada inclusive o documento

fala sobre a avaliação de projetos, porém no mesmo documento não existe outra referência a formação continuada muito menos projetos sobre o assunto.

Na escola E.E.M. Vicente de Paulo da Costa o PPP fala que durante as reuniões haverá discussões e desenvolvimento de projetos de formação continuada, mas não existe nenhum projeto de formação continuada citado no PPP, embora vários outros projetos sejam citados.

Na escola EEEP Marta *Maria* Giffoni de Sousa o PPP fala sobre o a formação continuada, citando vários projetos como: Oficinas por disciplinas para professores; Oficinas de metodologia de sala de aula/livro “aula nota dez”; Oficinas dos 5 Sentos; Oficinas Sistemáticas; Oficinas na área técnica de acordo com os cursos oferecidos na escola; Incentivo aos cursos de pós-graduação, ao todo existem vinte projetos de formação continuada.

Na Marta Giffoni a escola possui uma grande quantidade de projetos de formação continuada previstos no PPP, as únicas críticas em relação a formação continuada nessa escola são sobre a falta de detalhes dos projetos e falta de um plano de acompanhamento do desenvolvimento dos projetos.

A importância da formação continuada está no fato de que a formação inicial não supre todas as necessidades referentes a atividade docente uma vez que essas necessidades mudam de acordo com a realidade de cada escola sendo portanto essencial que os professores continuem estudando e busquem a formação continuada para atualizarem os conhecimentos e aprimorar suas práticas (RODRIGUES *et al* 2017).

Segundo Wengzynski (2013) por muito tempo a formação continuada no Brasil por muito tempo esteve voltada para atualização de conhecimentos e/ou reciclagem de conhecimentos reduzindo assim o momento formativo e a reflexão sobre a docência, essa perspectiva gera uma separação entre teoria e prática não atendendo as necessidades reais dos professores, da escola, dos alunos e dos problemas da profissão, sendo imprescindível que sejam desenvolvidas atividades reflexivas entre os professores capaz de identificar e resolver problemas relativos à docência.

Na formação continuada o professor tem que estar apto a praticar a reflexão, deve estar aberto a novas maneiras de exercer sua profissão, modificando se necessário o modo de trabalhar os conhecimentos, a prática de refletir deve ser constante em sua formação, podendo dessa forma ter uma visão mais crítica sobre sua atuação como educador e atualizar essa visão quando necessário.

Damasceno e Santos (2016) afirma que; “... a formação continuada, mais que uma exigência ou um ‘modismo’, é um direito do professor que lhe favorece a valorização

profissional [...] é uma das dimensões importantes para a materialização de uma política para os profissionais da educação...”

Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar e Plano de Desenvolvimento da Escola

Na E.E.I.E.F. Professora Teresa de Jesus Silva o PPP da escola foi desenvolvido para suprir as necessidades da escola, dos alunos, dos pais e da comunidade em geral, promovendo ao aluno acesso ao conhecimento sistematizado, e a partir deste, produção de novos conhecimentos, preocupando-se com a formação de um cidadão consciente e participativo na sociedade em que está inserido.

Na E.E.M. Vicente de Paulo da Costa o PPP destaca que o trabalho e função da escola é ensinar e fazer com que os conhecimentos sejam aplicados pelos alunos, de acordo com seus objetivos pessoais. Tem como visão ser um estabelecimento de ensino de referência para comunidade na formação de jovens protagonistas com foco no sucesso escolar e nos valores para suprir as necessidades da sociedade, além de conscientizá-los para a importância da educação continuada em suas vidas.

Na EEEP Marta Maria *Giffoni* de Sousa, segundo PPP prevalece a missão de oportunizar a formação de jovens empreendedores por meio de uma educação de qualidade, pautada na autonomia para aprender, fazer, ser e conviver em sociedade. A visão de futuro é ser uma escola de referência estadual na formação de jovens pró-ativos e transformadores de sua realidade, por meio da qualificação para o trabalho com foco na aprendizagem e nos valores sociais atendendo as necessidades do mundo contemporâneo. Tendo como valores, eficácia, empreendedorismo, equidade, ética, parceria transparência.

O Projeto Político Pedagógico é um dos documentos de maior importância na escola, pois o mesmo diz respeito à própria organização do trabalho pedagógico que está intimamente ligada à concepção, assim como também realização e até a própria avaliação do projeto educativo, indo além de um agrupamento de planos de ensino, passando a ser uma ação intencional com um compromisso coletivamente estabelecido, planejado e vivenciado em todos os momentos. Segundo Veiga o PPP é um aparato utilizado pelas as escolas e que requerem um processo democrático para sua construção, o mesmo ainda destaca que:

O Projeto Político-Pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola. (VEIGA,2007, p.13)

Regimento Escolar

Na E.E.I.E.F. Professora Teresa de Jesus, o regimento trás explicações e orientações referentes a toda organização da escola, do núcleo gestor, corpo discente, supervisão escolar, assistência psicopedagógica, apoio administrativo, secretaria escolar, refletindo também sobre a subseção dos arquivos, biblioteca, serviços gerais, cantina, conselho escolar, conselho de classe, grêmio estudantil, calendário escolar, matrículas, atendimento dos alunos com necessidades especiais, dentre outros e assegura o ensino da escola com base na liberdade de aprender no pluralismo de ideias, garantia da qualidade da ação educativa no respeito, valorização e vinculação de instituição anuncia a relevância da reunião dos mesmos e orienta que aconteça ao início e fim de cada período para traçar diretrizes, analisar, avaliar e apresentar sugestões sobre o processo didático, pedagógico e disciplinar e delimitar competências tais como: atuar como órgão consultivo e deliberativo, propor medidas para o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem aprovar o regimento escolar, avaliar o processo de ensino-aprendizagem e assessorar a direção na elaboração do projeto pedagógico.

Na E.E.M. Vicente de Paulo da Costa, segundo o regimento a escola tem como finalidade geral ministrar o Ensino Médio de forma presencial nas modalidades regular nos turnos da manhã, tarde e noite, na sede de acordo com as possibilidades, diretrizes e legislação pertinentes, desenvolvendo uma educação inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, voltada para o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O Corpo Docente da escola é formado por todos os professores efetivos e de contratos temporários no exercício da docência ou afastados por motivo de licença, que são os agentes diretos do processo educativo, tendo as seguintes atribuições na execução de seu trabalho: I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.

Na EEEP Marta Maria *Giffoni* de Sousa, em seu regimento consta ser primeira escola profissional com nível técnico integrado ao ensino médio, em 2012 iniciou a oferta de cursos: técnico em eletromecânica, técnico em massoterapia, e técnico em redes de computadores. Em 2016 foi ofertado o curso de administração.

Temos ainda no currículo os projetos da SEDUC que a escola trabalha: aprendizagem cooperativa, geração da paz e escola protege. Todos eles na escola são trabalhados de forma integral formando com a escola que protege um único projeto que atua em vários âmbitos;

O Regimento Escolar é documento que tem como principal objetivo a orientação de todo o trabalho desenvolvido nas instituições de ensino, tendo ainda como principal fonte de fundamentação a legislação vigente, além de ser construído de forma democrática pela comunidade escolar (VASCONCELOS, 2017). Neste tocante é possível perceber que as escolas nas quais onde são desenvolvidas as atividades do programa de Residência Pedagógica é e possível perceber que elas se amparam legalmente nas legislações vigente para o melhor desenvolvimento dos trabalhos buscando a sintonia com a política educacional do país, portanto cada escola apresenta seu regimento buscando o melhor desenvolvimento de ações voltadas ao ensino e aprendizagem de forma exequível e integral.

Administração da Equipe Gestora da Instituição

Na E.E.I.E.F. Professora Teresa de Jesus, a equipe de gestão educacional é composta por um Núcleo Gestor que é responsável pela execução, coordenação e supervisão das atividades pedagógicas e administrativas desenvolvidas na instituição.

Ao Diretor compete: Organizar os serviços pedagógicos da instituição, assegurando qualidade e eficiência do processo ensino-aprendizagem; assinar os documentos relativos à escrituração escolar, juntamente com o secretário escolar; propor medidas a respeito do regime didático e disciplinar; coordenar a elaboração e execução do projeto pedagógico da instituição; promover a integração escola, comunidade e família; entre outras competências.

A gestão da E.E.M Vicente de Paulo da Costa é exercida com a participação ativa e autônoma do Conselho Escolar, órgão colegiado, de natureza deliberativa, consultiva, normativa, fiscalizadora e avaliativa, formado gestores, pais, alunos, professores, funcionários e representantes da sociedade civil, escolhidos pelos seus pares para tomar decisões coletivas.

Na EEEP Marta *Maria* Giffoni de Sousa O núcleo gestor da escola é o órgão da administração, coordenação e controle. O núcleo gestor é composto por um diretor, três coordenadores pedagógicos, divididas entre as vertentes de ensino, aprendizado e estágio, uma secretaria escolar e uma assessora administrativa e financeira. Tendo como atribuições: participar da elaboração do projeto político pedagógico, oportunizar condições que assegurem o desempenho do trabalho docente e o pleno êxito da aprendizagem discente; como também estimular o funcionamento dos organismos colegiados, favorecendo a participação e o aperfeiçoamento das relações democráticas na escola.

A equipe gestora exerce um papel fundamental nas instituições de ensino, pois é possível perceber que a mesma tem condições de proporcionar a educando e profissionais da

educação relações intra e interpessoais com maior qualidade, para tanto oferecem alternativas inovadoras focando nos processos educativos em conjunto com a comunidade (PERIPOLLI, 2009). Além disso, é fundamental o envolvimento da equipe gestora com os processos educacionais participativos, visando a melhoria na qualidade de ensino de suas escolas.

Resultados nas Avaliações Externas

As escolas públicas desde a implementação das avaliações externas como Prova Brasil, SPAECE, são tidas como avaliações que servem de demonstrativos para as escolas terem índices educacionais que indique se seus educandos estão tendo seu direito de ensino de qualidade e de forma integral assegurada.

Segundo Galvão 2015 com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB), a educação brasileira vem desenvolvendo políticas públicas de educação que se assemelhem as políticas educacionais globais, sendo este um dos fatores determinantes no desenvolvimento do ensino e aprendizagem em escolas.

Na escola E.E.I.E.F. Professora Teresa de Jesus, os índices que são mais avaliados são os índices do SPAECE, IDEB, SAEB, Prova Brasil, outras. É possível notar que a mesma apresenta alguns índices como indicativos para melhorar as formas de ensino e aprendizagem, como por exemplo, os índices do SPAECE/ 2017 em Língua Portuguesa e Matemática para o 9º ano.

Em Língua Portuguesa o índice da escola ficou acima da média municipal, sendo um indicativo, portanto, que o trabalho desenvolvido nesta área esta de acordo com o esperado para o sistema educacional ao que se propõe a escola.

Em Matemática a média da escola também ficou acima da média municipal, o que também é fruto do empenho dos profissionais da educação que buscam formas inovadoras de ensinar a matemática que é considerada por muitos uma disciplina muito difícil de ensinar e aprender.

Na E.E.M Vicente de Paulo da Costa, os índices que são mais avaliados são os índices do SPAECE, IDEB, SAEB, Prova Brasil, outras. É possível notar que a mesma apresenta alguns índices como indicativos para melhorar as formas de ensino e aprendizagem, de acordo com os índices do SPAECE/ 2018 em Língua Portuguesa e Matemática para o 3º ano do ensino médio.

Em Língua Portuguesa o índice da escola ficou um pouco acima da média da CREDE de Acaraú, sendo um indicativo, portanto, que o trabalho desenvolvido nesta área está de acordo com o esperado para o sistema educacional ao que se propõe a escola.

Em Matemática a média da escola também ficou acima da média da CREDE de Acaraú, o que também é fruto do empenho dos profissionais da educação que buscam formas inovadoras de ensinar a matemática que é considerada por muitos uma disciplina muito difícil de ensinar e aprender, ainda mais quando se trata do ensino médio.

Na EEEP Marta Maria Giffoni de Sousa, que é uma escola de ensino profissionalizante e que busca sempre formas de inovar no ensino, os índices que são mais avaliados são os índices do SPAECE, IDEB, SAEB, Prova Brasil, outras. É possível notar que a mesma apresenta alguns índices como indicativos para melhorar as formas de ensino e aprendizagem, como por exemplo, os índices do SPAECE/ 2018 em Língua Portuguesa e Matemática para o 3º ano do ensino médio.

Na Língua Portuguesa o índice da escola ficou um bem acima da média da CREDE de Acaraú, sendo um indicativo, portanto, que o trabalho desenvolvido nesta área está de acordo com o esperado para o sistema educacional ao que se propõe a escola com sua gestão participativa.

Em Matemática a média da escola é diferente de Língua Portuguesa que já tinha obtido uma média bem expressiva, em Matemática o índice da escola foi ainda maior e bem acima da média da CREDE de Acaraú, o que também é fruto do empenho dos profissionais da educação que buscam formas inovadoras de ensinar a matemática que é considerada por muitos uma disciplina muito difícil de ensinar e aprender, ainda mais quando se trata do ensino médio, no entanto por na escola conter cursos voltados as áreas matemáticas, os resultados obtidos são frutos do empenho de alunos e professores em dá uma boa resposta ao trabalho que vem sendo desenvolvido na instituição.

Ao analisar os índices obtidos pelas escolas, percebeu-se que elas foram bem avaliadas e ficaram acima das médias as quais foram feitos os comparativos dos seus alunos, logo, isso significa dizer que o trabalho de ensino aprendizagem nas áreas avaliadas pelos índices se encontram em harmonia com o que se pede nos sistema educacional do país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme o objetivo proposto no presente trabalho, apresentamos o diagnóstico realizado nas escolas campos que participaram do programa residência pedagógica em 2018, pertencentes ao município de Acaraú no Estado do Ceará.

Essas escolas receberam durante 18 meses os licenciandos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Ceará, campus Acaraú.

A análise dos documentos das escolas possibilitou descrever as ações que são realizadas no âmbito educacional, descrevendo a preocupação das escolas em organizar um trabalho consistente com a oferta de uma educação de qualidade.

Vimos que a relação escola e comunidade ainda é algo necessita de ações que permitam o envolvimento mais participativo da comunidade nas decisões da escola e não só a participação dela nas reuniões de pais e festas comemorativas.

Quanto aos recursos humanos das escolas, ou seja o número de professores que lecionam, os documentos mostraram que as escolas vem atendendo ao que a LDB determina que os professores para atuar na educação básica devem ter formação a nível superior, além de possuir formação específica na área que atuam e que o número de professores lotados nas escolas é suficiente para atender a demanda daquela instituição.

A formação continuada em algumas escolas restringem-se aos momentos de formação interna, pequenas capacitações, não sendo ofertadas pelos sistemas ao qual estão vinculados outros tipos de formação. Na perspectiva pessoal, percebe-se que à formação continuada, ainda é algo que não se tornou uma prática dos professores dessas escolas.

Ao analisar os PPPs das escolas, foi possível verificar que eles estão atualizados e contém os dados que orientam sua construção, só no possível saber ele foi uma construção coletiva ou não, conforme determina a legislação educacional.

O regimento escolar apresenta um breve histórico da fundação das escolas, definição das atribuições dos profissionais que trabalham na escola, objetivos e ao que se propõe a escola como uma instituição de ensino.

Conhecer os professores e demais profissionais que atuam na escola foi essencial para situar o papel que eles têm formação dos alunos, do mesmo modo torna-se situar a gestão da escola, pois eles tem um papel essencial na administração do espaço físico e pedagógico e são atores que participaram do PRP acolhendo os residentes em seus espaços de trabalho.

Desde a década de 90 o sistema educacional brasileiro criou as avaliações externas, onde sistemas e escolas participam para aferir o resultado do trabalho desenvolvido nas escolas. Portanto, as três escolas participam de avaliações externas, tendo como focos

principais de resultados os componentes curriculares de Matemática e Língua Portuguesa, cujos dados forma sintetizados nos resultados na análise. Mas, foi possível perceber que as escolas vem conseguindo atingir resultados que estão acima da média estipulada pelo estado nessas áreas, o que demonstra o bom trabalho por elas desenvolvidos.

Ao longo dos anos muitos trabalhos sobre o estágio supervisionado tem foco apresentar informações sobre a prática dos alunos no espaço da sala de aula, mas, poucos se detém a descrever a escola que os recebe.

Portanto, ao trazer para discussão a escola campo do PRP, buscou-se mostrar o trabalho que vem sendo desenvolvido por elas, e que ficam restritos aos muros da escola.

Finalizamos acreditando que a inserção dos alunos do PRP nas escolas campo, conhecendo os documentos norteadores de suas ações, a formação dos professores que nela atuam, os resultados das avaliações que a escola participa permitiram aos alunos conhecer a realidade da escola e não somente suas salas de aula, sendo essencial para sua inserção profissional como futuros professores da educação básica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPUBLICA. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 22 de Julho de 2020.

BEZERRA, Z.; SENA, F.; DANTAS, O.; CAVALCANTE, A.; NAKAYMA, L.; SANTANA, A. Comunidade e escola: reflexões sobre uma integração necessária. *Educar*. n. 37, p. 279-291. 2010.

DAMASCENO, A. M. P.; SANTOS, M. R. C. A importância da formação inicial e continuada dos professores na educação infantil. In: Fórum Internacional de Pedagogia. 8, 2016. Imperatriz. Anais. Imperatriz: FIPED, 2016.

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

LA VILLE C., DIONNE J. A construção do saber – manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte, Editora UFMG , 1999, 340 p.

LIBÂNEO, C. Organização e gestão da escola - teoria e prática. São Paulo: Alternativa, 2004. (papel do professor)

PEREIRA, Helenadja Mota Rios; BAPTISTA, Geilsa Costa Santos. Uma reflexão acerca do Estágio Supervisionado na formação dos professores de Ciências Biológicas, In: VII ENPEC, 2009, Florianópolis. Não paginado.

PERIPOLLI, J.O. O trabalhador das escolas do campo. Múltiplas jornadas. Ver. Fac. Educ. (Univer. Do Estado do Mato Grosso), vol 22, ano 12, n 2, p 99-114, jul/dez 2009. Disponível

em: http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol_22/artigo_22/99_114.pdf. Acesso: 20 jul 2019.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S. L. Estágio e docência. São Paulo: Cortez, 2012

SILVA, A. C.; SILVA, J. L. Educação popular na escola pública: uma prática educativa para transformação social. In: Congresso Internacional de Educação Inclusiva /Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva. 2, 2016. Campina Grande. **Anais**. Campina Grande: UEPB, 2016.

TANCREDI, R. M. S. P. Globalização, qualidade de ensino e formação docente. **Ciênc. educ.** v. 5. n. 2, p. 71-79. 1998.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. In: _____. Introdução à pesquisa em ciências sociais. São Paulo: Atlas, 1987. p. 31-79.

VASCONCELOS, C. S. Construção do Conhecimento em Sala de Aula, 18a ed. São Paulo: Libertad, 2017.

VEIGA, Ilma Passos (Org.). Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível. 23. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2007.

ZINKE, I.A.; GOMES, D. A prática de observação e a sua importância na formação do professor de geografia. XII Congresso Nacional de Educação. Anais.... Em: XII Congresso Nacional de Educação, PUCPC, 2015.

WENGZYNSKI, C. D. A formação continuada e suas contribuições para a docência a partir da percepção das professoras dos anos iniciais da rede municipal de ensino de Ponta Grossa/Pr. 2013. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, Ponta Grossa. 2013.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO NO CENÁRIO DA PANDEMIA DA COVID-19: VIVÊNCIAS PROFISSIONAIS

Maria da Conceição Farias da Silva Gurgel Dutra¹

RESUMO

A pandemia do novo Coronavírus (Covid-19) provocou mudanças e novos formatos de trabalho nas universidades públicas. Na dimensão do ensino, a suspensão de atividades presenciais redesenhou a docência provocando indagações sobre a profissão em cenários possíveis. Na Universidade Federal da Paraíba/UFPB, a Portaria nº 090/Reitoria -, de 17 de março de 2020, dentre outras determinações, suspendeu atividades e aulas presenciais, ensejando a retirada dos estudantes dos campos de estágio. Na ocasião, assumíamos o Estágio Supervisionado III, Educação Infantil, no curso de Pedagogia/Departamento de Educação/Campus III. A configuração motivou problematizar os encaminhamentos institucionais para os estágios e os arranjos didático-pedagógicos para suas finalizações. Como redesenhamos o estágio supervisionado no cenário da pandemia? Como interagimos com os encaminhamentos institucionais para os estágios? As questões motivaram a produção deste texto, cujo objetivo é refletir vivências profissionais no estágio supervisionado obrigatório no cenário da pandemia da Covid-19, no curso de Pedagogia da UFPB/Campus III. Fundamenta-se na teoria do professor reflexivo, com Isabel Alarcão (2005). Os procedimentos metodológicos incluíram a produção, seleção, leitura e catalogação de registros profissionais e documentos institucionais. Os dados foram organizados nas categorias: Suspensão das atividades presenciais e Estágio supervisionado no contexto da pandemia. A interação com os estudantes ocorreu pelas redes sociais e sala virtual do SIGAA. Atividades foram redesenhadas, considerando as fases do estágio realizadas pelos estudantes. São, portanto, reflexões de vivências docentes, uma ressignificação dos desafios, incertezas e arranjos didático-pedagógicos possíveis à conclusão do estágio supervisionado em Educação Infantil.

Palavras-chave: Pandemia, Estágio Supervisionado, Docência, Ensino Superior.

INTRODUÇÃO

A pandemia do novo Coronavírus (Covid-19) provocou adequações, mudanças e novos formatos de trabalho nos contextos acadêmicos. Gerou nas universidades públicas incertezas sobre as atividades de ensino, pesquisa e extensão, mas fomentou também o potencial inovador e criativo de gestores, docentes, funcionários e estudantes, para reinventar práticas, manter as atividades acadêmicas possíveis e colaborar com a sociedade no enfrentamento da pandemia.

Na dimensão do ensino, a suspensão das aulas e das atividades presenciais redesenhou o trabalho docente, provocando indagações e diálogos sobre a profissão e a inovação em cenários possíveis.

¹ Profa. Dra. da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, concefarias@gmail.com

A Reitoria da Universidade Federal da Paraíba em razão da pandemia do novo Coronavírus (Covid-19) e das recomendações da Organização Mundial de Saúde (OMS) emitiu a Portaria nº 090 de 17 de março de 2020, suspendendo enquanto durar a emergência de saúde pública, todas as aulas e atividades, eventos e processos seletivos, viagens e cursos de extensão em regime presencial. Para cumprir o calendário acadêmico da graduação, referente ao período letivo 2019.2, com início em 08 de novembro de 2019 e finalização prevista para 25 de abril de 2020, a carga horária restante ficou regulada por meio de aulas não presenciais (CALENDÁRIO..., 2019).

A normativa da suspensão das atividades e das aulas presenciais, bem como a adoção do ensino remoto abarcou os estágios curriculares obrigatórios. Para a portaria 090 da Reitoria/UFPB, a conclusão de estágios curriculares obrigatórios e atividades de natureza prática, considerando o percentual de carga horária já cumprida pelos estudantes, habilitava à produção de relatórios das experiências desenvolvidas.

A Pró-Reitoria de Graduação (PRG) em 24 de março de 2020, em Boletim Informativo constava a previsão de continuidade dos estágios, na hipótese de as unidades concedentes se adaptarem ao regime de trabalho remoto e definirem o plano de trabalho a ser implementado pelos estagiários (BOLETIM INFORMATIVO..., 2020).

Na condição de professora de Estágio supervisionado e formação docente no Departamento de Educação da UFPB/Campus III, por ocasião da suspensão das aulas, assumíamos o componente curricular de Estágio Supervisionado III, Educação Infantil, no curso de Pedagogia, em duas turmas.

Apesar da possibilidade da continuidade dos estágios obrigatórios, conforme previsão da Pró-reitoria de Graduação, no caso específico de nossas turmas, as escolas de Educação Infantil, naquele momento, ainda não tinham direcionamentos concretos à continuidade das atividades educativas, as quais foram suspensas para planejar e implantar os recursos do trabalho não presencial. A suspensão das atividades de estágio nas escolas foi inevitável, adotando o ensino remoto para interação entre os estudantes e a professora coordenadora de estágio.

Quanto a previsão de produção de relatórios para conclusão dos estágios, previsto pela Portaria nº 090 da Reitoria/UFPB (2020), não se ajustava totalmente ao contexto das turmas de Estágio Supervisionado III, Educação Infantil. Poucos estudantes haviam cumprido a carga horária nas escolas ou estavam se aproximando da finalização, em razão das diferenças dos calendários da escola básica para o ano de 2020 e do período letivo 2019.2 da UFPB/Campus III.

A configuração ensejou problematizar os encaminhamentos institucionais para os estágios curriculares obrigatórios e os arranjos didático-pedagógicos construídos para finalização dos que estavam em curso. Como redesenhamos o estágio supervisionado no cenário da pandemia? como interagimos com os encaminhamentos institucionais para os estágios supervisionados? As questões motivaram a construção deste texto, cujo objetivo é refletir vivências profissionais no estágio supervisionado obrigatório no cenário da pandemia da Covid-19, no curso de Pedagogia da UFPB/Campus III.

Enquanto componente curricular articulador da formação teórico-prática nas dimensões da docência, da pesquisa e da gestão de processos educativos, o estágio promove a construção da identidade profissional dos estudantes nos espaços da futura profissão, sob orientações de profissionais mais experientes. Por natureza, é um estatuto epistemológico, profundamente relacionado aos saberes da profissão e indissociável da reflexão e da ação nos espaços educativos. Autores como Pimenta (2002) e Tardif (2002) dão destaque especial aos saberes experienciais, sendo esses o núcleo central do saber docente, pelo qual o professor faz a relação teoria-prática, construindo novos conhecimentos.

Para Freitas e Pacífico (2015), a experiência profissional e pessoal são elementos constitutivos dos saberes docentes. A identidade do professor se forma a partir da atuação e do que dela incorpora, baseada no que este ensina e no que aprende. Deste modo, os saberes do professor estão em constante construção, desde o processo formativo inicial, atrelados à prática pedagógica, a partir de estágios e outras experiências formativas nos futuros campos de atuação.

A reflexão dos encaminhamentos institucionais da UFPB para os estágios supervisionados no cenário da pandemia e as construções didático-pedagógicas para finalizar o que estava sob nossa coordenação docente, põe em evidência as formas como concebemos os estágios, os planejamos e os construímos com os estudantes, e como foi possível redimensioná-lo fora do campo de estágio, uma vez que primamos pelas práticas formativas nos espaços de trabalho do Pedagogo, sob o olhar de profissionais mais experientes.

O estudo fundamenta-se em contribuições de Alarcão (2005) e Moita (2000), por exemplo, por empoderarem os trajetos docentes e suas reflexões como caminhos significativos à formação continuada.

Na tentativa de sistematizar as reflexões, utilizamos registros de diário de bordo, planejamentos didáticos e documentos institucionais para a produção das categorias de estudo. Os resultados e discussões traduzem significados da suspensão das atividades presenciais na UFPB e do percurso do Estágio supervisionado III, Educação Infantil, no contexto da pandemia.

METODOLOGIA

A reflexão das vivências docentes é uma via possível à formação continuada de professores de instituições de ensino superior. Uma postura reflexiva e crítica permite ao profissional construir conhecimentos fundamentados na prática docente, nos estudos teóricos e nas subjetividades entrecruzadas nos trajetos existenciais. “A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores” (ALARCÃO, 2005, p. 41).

O princípio da reflexividade nos percursos profissionais amplia a capacidade de produção de sentido e a conscientização da identidade docente, que por não ser cristalizada e estável, estar em constante reconstrução, sedimentada em saberes científicos, pedagógicos, didáticos, experienciais, éticos, estéticos, deontológicos, nos saberes específicos das áreas de ensino (PIMENTA, 2002; Libâneo, 2008). “É uma reconstrução que tem uma dimensão espaço-temporal, atravessa a vida profissional desde a fase da opção pela profissão até à reforma, passando pelo tempo concreto da formação inicial e pelos diferentes espaços onde a profissão se desenrola” (MOITA, 2000, p. 115-116).

A formação profissional como um processo de autotransformação do humano, desencadeia aprendizagens diversas, produzindo apropriações que se traduzem nas formas de ser e de viver, de pensar e de agir dos sujeitos, construindo a identidade profissional. Para Moita (2000, p. 116), “[...] o processo de construção da identidade profissional própria não é estranho à função social da profissão, ao estatuto da profissão e do profissional, à cultura do grupo de pertença profissional e ao contexto sociopolítico em que se desenrola”.

A reflexão das histórias de vida pessoal e profissional e das construções identitárias, remete o sujeito “[...] para uma dimensão de autoescuta de si mesmo, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e as aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do conhecimento de si” (SOUZA, 2006, p. 47).

Para reflexão das vivências profissionais neste artigo, os registros docentes assumiram um lugar de destaque. Tratou-se da construção de um arquivo privado, que envolveu a produção, a seleção e a guarda dos registros que remetem à construção de sentidos ou problematização de eventos, fenômenos e trajetórias profissionais. Registrar, selecionar, arquivar e inventariar informações de si mesmo e profissionais, é um ato de reunir memórias, indícios de trajetos de vida e da profissão.

O desenvolvimento do estudo envolveu a produção e a seleção de registros do Estágio Supervisionado III, Educação Infantil, a exemplo de diário de bordo e planejamentos didáticos. Os documentos institucionais como portarias, resoluções e boletins informativos foram recebidos via e-mail e arquivados em categorias para fins organizativos e de pesquisa.

A leitura e a análise do material, articuladas ao objetivo do artigo, deram origem as duas categorias de estudo: Suspensão das atividades presenciais e Estágio supervisionado no contexto da pandemia, as quais dão formato aos resultados e discussão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para tecitura dos resultados e discussão, a referência central são as categorias de estudo que dão suporte à reflexao do objetivo. Por esta razão, elas também ensejaram os títulos das subseções abaixo: *Suspensão das atividades presenciais* e *Estágio supervisionado no contexto da pandemia*.

• SUSPENSÃO DAS ATIVIDADES PRESENCIAIS

A Universidade Federal da Paraíba em razão da pandemia do novo Coronavírus (Covid -19) e das recomendações da Organização Mundial de Saúde (OMS) emitiu a Portaria nº 090 de 17 de março de 2020, suspendendo todas as aulas presenciais no âmbito da instituição, eventos e processos seletivos em regime presencial, viagens, cursos e eventos de extensão, enquanto durar a emergência de saúde pública.

O calendário acadêmico da graduação não foi suspenso, ficando a carga horária restante do período 2019.2 regulada por meio de aulas não presenciais (PORTARIA Nº 090...; 2020). A comunidade universitária tomou ciência das medidas, as quais foram amplamente divulgadas, por meio das comunicações enviadas pelo Sistema Integrado de Patrimônio, Administração e Contratos (Sipac), dos sites da UFPB e das redes sociais que integram funcionários, professores e alunos.

No contexto do Campus III da UFPB, a Portaria GD/052/2020 publicou medidas de prevenção e adequação do funcionamento do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias, às determinações oficiais. Assim, determinou-se por exemplo, a proibição de visitas aos diversos ambientes do Campus; o fechamento dos portões/guaritas, com acesso apenas ao público interno; fechamento dos laboratórios, exceto aqueles que trabalham com animais e plantas e os imprescindível ao desenvolvimento de pesquisa.

As comunicações institucionais foram intensificadas com orientações sobre as medidas adotadas e os regramentos aos usos dos espaços da universidade. Para o professor somava-se os encaminhamentos didático-pedagógicos para o desenvolvimento do ensino remoto. A orientação para o ensino de graduação, incluindo os estágios, foi priorizar a plataforma da Turma Virtual do SIGAA - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas - e, excepcionalmente, outras ferramentas, como e-mail, Skype, Zoom Cloud Meetings, Hangouts Meet, Cisco Webex, Whatsapp.

A Portaria nº 090 Reitoria/UFPB (2020), considerou a conclusão das horas práticas dos estágios tomando como referência a aproximação do fim do semestre, no caso do Campus III, restava pouco mais de um mês. Daí a regulamentação para a produção de relatórios das experiências desenvolvidas serem acompanhadas pelas plataformas digitais acima mencionadas.

A Pró-Reitoria de Graduação (PRG) no dia 21 de março comunicou que, conjuntamente com a Superintendência de Educação a Distância (SEAD) e a Superintendência de Tecnologia da Informação (STI) produziram vídeos orientando a utilização de ferramentas disponibilizadas na Turma Virtual do SIGAA. Razão pela qual circularam vídeos tutoriais explorando as ferramentas didáticas auxiliares ao ensino remoto, como o cadastramento de tarefas, enquetes, fóruns, questionários (COMUNICADO..., 2020).

No Estágio Supervisionado III, Educação Infantil, o uso de tais ferramentas auxiliou as interações do grupo, principalmente, para divulgação das orientações de atividades. As redes sociais e a plataforma do SIGAA foram os canais de trabalho e de compartilhamento das estratégias didático-pedagógicas adaptadas para minorar a ausência do campo de estágio e as experiências não construídas na Educação Infantil com crianças e profissionais da área.

• ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CONTEXTO DA PANDEMIA

O Estágio Supervisionado III, Educação Infantil é um componente curricular com 60 (sessenta) horas, sendo um dos seis estágios do curso de Pedagogia da UFPB/Campus III. Os demais são: Estágio Supervisionado I, Educação não Escolar; Estágio Supervisionado II, Gestão Educacional; Estágio Supervisionado IV, Ensino Fundamental; Estágio Supervisionado V, Ensino Fundamental e Estágio Supervisionado VI, Educação Escolar do Campo (RESOLUÇÃO Nº 02, 2011).

O estágio na Educação Infantil objetiva propor aos estudantes conhecer e desenvolver práticas pedagógicas nesta etapa da Educação Básica, compreendendo as especificidades da

organização do trabalho pedagógico (PLANO DE CURSO..., 2019b). Organiza-se com 20 (vinte) horas de aulas teóricas e 40 (quarenta) horas de aulas práticas; distribuídas em 5 (cinco) horas de observação não participante, 5 (cinco) horas de observação participante e 30 (trinta) horas de intervenção pedagógica (RESOLUÇÃO Nº 02, 2011).

A inserção dos estudantes no campo de estágio no período 2019.2 era um desafio antes mesmo da pandemia da Covid-19. O período letivo teve início em 08 de novembro de 2019 e término em 25 de abril de 2020. Os recessos de fim de ano escolar e acadêmico dificultavam o desenvolvimento do estágio. Na hipótese de inserir os estagiários nas escolas em 2019, a continuidade do trabalho somente seria possível após o recesso. Neste caso, professoras supervisoras e crianças com as quais os estagiários teriam começado o trabalho, já estariam assumindo outras turmas e outros níveis educativos, respectivamente. Ainda haveria um lapso temporal considerável até o início das aulas nas escolas, previsto para março de 2020 (CALENDÁRIO..., 2019).

A data de retorno das escolas evidenciava que o prazo de conclusão dos estágios poderia ficar comprometido. A coordenação de estágio do curso de Pedagogia e o Núcleo Docente Estruturante redimensionaram a carga horária nas escolas. Excepcionalmente, as horas das fases de observação e de intervenção foram realocadas, e 20 (vinte) horas direcionadas às práticas simuladas, oficinas ou seminários, no âmbito da universidade, sob a decisão do professor orientador. (ENCAMINHAMENTOS..., 2019). Tais atividades foram implementadas antes do início das aulas nas escolas em 2020. As nossas turmas participaram do II Seminário de Socialização do Estágio Supervisionado em Pedagogia e da Oficina Pedagógica - Plano Educacional Individualizado (PEI).

O estágio foi pensado para ser realizado de forma colaborativa (dupla) ou individual e os estudantes cumpririam na escola 04 (quatro) horas de observação e 16 (dezesesseis) horas de intervenção pedagógica. Quando da suspensão das aulas, ampliaram-se os desafios dos estágios no curso de Pedagogia. As horas práticas já reduzidas, não seriam cumpridas por todos os estudantes no formato presencial. Naquele momento, a rede pública e a privada de ensino anunciavam a suspensão das aulas, para planejarem soluções a fim de manter o atendimento das crianças de forma não presencial. Observar, participar, registrar em diários de bordo, refletir, planejar e agir sobre e com os fenômenos educativos cotidianos no campo de estágio, não foi uma realidade vivenciada por todos os estudantes.

Dos quarentena e nove matriculados em duas turmas de estágio, oito concluíram as horas práticas na escola. Seis não haviam realizado nenhuma atividade no campo de estágio. Esta realidade decorria de vínculos laborais, os estudantes esperavam o gozo de férias

trabalhistas, ou de acordos informais com empregadores para liberação em dias de práticas de estágio. Os demais estavam em observação participante ou com a observação concluída produzindo os planejamentos. Outros realizavam as intervenções pedagógicas com as crianças. Dos quarenta e nove estagiários, três abandonaram o componente curricular após a suspensão das aulas presenciais. O planejamento das atividades não presenciais requeria considerar essas peculiaridades da turma (DUTRA, 2020a; 2020b).

O levantamento das fases de estágio dos estudantes auxiliou o planejamento e as orientações não presenciais, utilizando plataformas digitais como redes sociais e a Sala Virtual do SIGAA. Razão pela qual optamos pelo quadro abaixo, para exposição das fases de estágio e as atividades não presenciais desenvolvidas pelos estagiários.

FASES DO ESTÁGIO E ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS

Ausência de atividades no campo de estágio
<ul style="list-style-type: none">• Escuta de relatos dos colegas sobre as vivências no estágio;• Visualizações de vídeos com rotina e práticas pedagógicas em Educação Infantil;• Produção de projeto e material didático para creche ou pré-escola, com tema de contação de história ou trabalho com cores e formas;• Compartilhamento da versão final do projeto didático em ambiente virtual de aprendizagem;• Fotografias para compartilhar o material didático em ambiente virtual de aprendizagem;• Elaboração de relatório reflexivo contemplando experiências da produção do projeto e do material didático, da participação no II Seminário de Socialização do Estágio Supervisionado em Pedagogia e na Oficina Pedagógica - Plano Educacional Individualizado (PEI) (DUTRA, 2020c; 2020d; 2020e; 2020f; 2020h).

Observação participante e planejamento
<ul style="list-style-type: none">• Leitura do diário de bordo com os registros de observação e do campo de estágio;• Produção de projeto e material didático para a turma observada;• Compartilhamento da versão final do projeto didático em ambiente virtual de aprendizagem;• Fotografias para compartilhar o material didático em ambiente virtual de aprendizagem;• Elaboração de relatório reflexivo com as experiências de observação, produção do projeto e do material didático, da participação no II Seminário de Socialização do Estágio Supervisionado em Pedagogia e na Oficina Pedagógica - Plano Educacional Individualizado (PEI) (DUTRA 2019a; DUTRA, 2020d; DUTRA, 2020f; DUTRA, 2020g 2020h).

Intervenções pedagógicas em processo ou finalizadas

- Leitura do diário de bordo com registros da observação, do campo de estágio e das intervenções pedagógicas;
- Produção de projeto e material didático para a turma observada;
- Compartilhamento da versão final do projeto didático em ambiente virtual de aprendizagem;
- Fotografias para compartilhar o material didático em ambiente virtual de aprendizagem;
- Elaboração de relatório reflexivo com as experiências de observação, de produção do projeto e material didático, das intervenções pedagógicas, da participação no II Seminário de Socialização do Estágio Supervisionado em Pedagogia e na Oficina Pedagógica - Plano Educacional Individualizado (PEI) (DUTRA 2019a; DUTRA, 2020d; DUTRA, 2020f; DUTRA, 2020g; 2020h).

Ante o cenário da pandemia do novo Coronavírus (Covid-19) a aproximação dos estudantes com as escolas, as práticas pedagógicas e os sujeitos foram interrompidas. Nem todos puderam usufruir da convivência com as crianças, professores e outros profissionais da Educação Infantil. Aqueles que concluíram o estágio, estavam em intervenções pedagógicas ou tinham experiências profissionais com crianças de zero a cinco anos, conseguiram expressar nos relatórios detalhes e reflexões do cotidiano da Educação Infantil, a exemplo das interações entre os sujeitos, as mediações docentes com as crianças, as relações de cuidado e afeto, a presença dos pais na escola etc.

O Planejamento das atividades não presenciais buscou minorar os prejuízos formativos. A maior preocupação incidiu nas atividades produzidas pelo grupo que não participou de nenhuma prática no campo de estágio. Entendemos que os relatos dos colegas em áudios ou vídeos, bem como visualizações de vídeos sobre a rotina na Educação Infantil, os auxiliaram a pensar e produzir o projeto e o material didático para creche ou pré-escola.

No grupo geral, cinco estudantes eram profissionais da educação: duas tinham em outras ocasiões, assumido a docência na Educação Infantil e as demais estavam atuando em creches e pré-escolas como assistentes de professoras. Seus relatos enriqueceram as discussões desde o início do componente curricular e colaboraram sobremaneira com os colegas que não puderam ir ao campo de estágio. As narrativas que contextualizavam situações do cotidiano com as crianças, inspiraram os planejamentos daqueles que não fizeram a observação. Estas estudantes estavam no grupo dos que concluíram a carga horária nas escolas.

A produção de projeto didático com contação de história ou cores e formas incentivou os estudantes que não foram as escolas, a elaborar situações de aprendizagem para crianças de zero a cinco anos. Ao aceitarem o desafio produziram jogos numéricos, brinquedos, cenários

de contação de história e fantoches. Os materiais deram origem a produção de fotografias para o compartilhamento em ambiente virtual de aprendizagem.

Os estagiários na fase de observação participante ou de planejamento e os que concluíram o estágio na totalidade, produziram o diário de bordo para registro em campo de estágio e outras situações formativas. O diário de bordo foi um facilitador à elaboração do projeto e do material didático, bem como à produção do relatório reflexivo.

O relatório foi requisito para todos os estudantes, a fim de incentivá-los à escrita reflexiva das vivências formativas e as adequações necessárias à finalização do estágio. Um espaço-tempo para ressignificar a formação construída no limite do possível.

Conforme Alarcão (2005), os estudantes, tanto no espaço acadêmico, quanto nos espaços da futura atuação profissional, são sujeitos reflexivos e não reprodutores de modelos educativos e pedagógicos. É fundamental que sejam formados para refletirem nas ações, refletirem sobre a ação, e ainda fazerem uma meta-reflexão sobre a reflexão. Por esta razão, a formação inicial, mesmo em contextos inesperados, é uma via à reflexividade, ao desenvolvimento da postura de pesquisa no contexto educativo e social.

A reflexão crítica das práticas promove mudanças inovadoras na formação dos sujeitos e o estágio supervisionado na Educação Infantil, fomentou problematizar a realidade da escola, dos sujeitos e do trabalho docente, antes, durante e depois da pandemia.

O relatório foi o espaço da reflexão escrita sobre as mudanças na escola e nos estágios de Pedagogia durante e depois da pandemia. Discutiram o futuro da educação e a necessidade de redimensionar o preparo de instituições e de profissionais para as práticas educativas inovadoras, contextualizadas com as tecnologias, sem descuidar da inclusão digital da sociedade. Dialogaram sobre o papel da ciência no Brasil e na força que demonstrou para o enfrentamento da pandemia, mobilizando governos e instituições para entender e solucionar os impactos na sociedade.

Questionaram como a Educação Infantil poderia promover as adaptações para manter o vínculo com as crianças, uma vez que trabalha com a interação, o afeto e o cuidado. O desafio posto era manter as atividades não presenciais próximas da rotina conhecida pelas crianças, como a contação de história, brincadeiras com música e jogos, parte do cotidiano delas com as professoras.

Na Educação Infantil, o cuidar-educar é uma engrenagem de práticas movida por subjetividades, linguagens, saberes curriculares, planejamentos, métodos pedagógicos, usos e disposição de materiais didáticos, processos de avaliações de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Há nesse espaço uma prescrição para as ações docentes. Porém, há também

mobilidade para a produção do cotidiano, pois as subjetividades, desejos e os confrontos de ideias reinventam o formalizado, reordenam o estabelecido de diversas formas (HORN, 2017; BARBOSA, 2006).

Interrogavam-se como seria a volta às escolas, certamente não era uma volta das férias, incluiria regras, restrições, cuidados redobrados nos contatos físicos e nos usos de objetos pessoais e coletivos. Os protocolos de prevenção talvez não fossem suficientes para garantir o retorno das crianças em total segurança, entretanto a espera por uma vacina podia ser longa (DUTRA, 2020j).

A reflexão das práticas e do contexto educacional é um requisito à construção da identidade do profissional da Pedagogia, envolvendo as competências e capacidades para mobilizar diferentes saberes. As concepções atuais para o preparo do pedagogo, apontam para a formação de uma sólida autonomia intelectual, com postura investigativa e de pesquisa, refletindo fenômenos concretos do cotidiano educacional, no campo individual e coletivo, em conexão com conhecimentos teóricos do seu campo profissional e o contexto social, para assim, propor intervenções significativas e inovadoras, como um intelectual crítico e criativo (PIMENTA, 2002; Libâneo, 2008).

Contreras (2002) compreende que um profissional em formação inicial ou continuada que reflete a prática, deverá também considerar a estrutura social e organizacional, os pressupostos, os valores e as condições do trabalho docente. Nesta posição, a reflexão e seus desdobramentos alcançam não apenas situações pontuais para o trabalho na escola, ela se manifesta na reconstrução da vida social, a serviço da emancipação e humanização.

Para ser um profissional reflexivo não é tão simples. Não significa dizer que é só refletir na ação e sobre a ação, pois apenas isso não é suficiente. Para isso, é preciso ter uma postura reflexiva quase permanente, ou seja, o profissional não pode resolver refletir durante uma semana ou um mês e depois parar. Para que ele se tornar realmente reflexivo é preciso que se insira em uma relação com a ação, pressupondo uma forma de identidade, um habitus. E que, acima de tudo, faça de sua prática um constante pensar repensar (GHEDIN, OLIVEIRA e ALMEIDA, 2015, p. 147).

A formação do professor pesquisador reflexivo-crítico, requer estudos teóricos, trabalho coletivo, relação estreita com a realidade por meio de uma atitude permanente teórico-prática, para que possa problematizar e valorizar as práticas existentes, criá-las e redimensioná-las quando necessário, em conjunto com seus pares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da Portaria nº 090 de 17 de março de 2020 da Reitoria da Universidade Federal da Paraíba, a suspensão de todas as atividades e aulas exigiu de professores e estudantes novos formatos de trabalho no contexto acadêmico e nas rotinas pessoais. A suspensão das atividades e das aulas presenciais, bem como a adoção do ensino remoto abarcaram os estágios curriculares obrigatórios. Na condição de professora de Estágio Supervisionado III, Educação Infantil, no curso de Pedagogia, foi preciso organizar novos arranjos didáticos-pedagógicos para finalização das atividades.

Como redesenhamos o estágio supervisionado no cenário da pandemia? como interagimos com os encaminhamentos institucionais para os estágios supervisionados? Em busca de respostas propomos este artigo para refletir vivências profissionais no estágio supervisionado obrigatório no cenário da pandemia da Covid-19, no curso de Pedagogia da UFPB/Campus III.

As vivências nos estágios supervisionados no curso de Pedagogia evidenciam facetas de nossa identidade como formadora no ensino superior. Ao recordar o exercício profissional, percebemos os sentidos construídos quanto às práticas e a consciência do inacabamento da formação docente.

A identidade profissional não é apenas um constructo de saberes da profissão, incorpora também o ser e a vida do professor, incluindo desejos, realizações, frustrações e ambiguidades. A identidade vai se delineando em diferentes dimensões da vida pessoal e profissional, sem desconsiderar as articulações com os contextos sociais e as determinações políticas que envolvem a formação dos profissionais da educação.

Trata-se de um momento ímpar para se reconhecer no outro e também se distanciar, por sermos sujeitos singulares, que inventamos o cotidiano educativo imprimindo subjetividades, formas de ser e estar no mundo. Nesse itinerário, também registramos o olhar epistemológico, dando sentido ao estágio, desde a concepção, ao planejamento e aos processos de execução das atividades, refletindo e construindo novos arranjos formativos.

A sistematização desta escrita é também o reconhecimento das fragilidades, complexidade, contradições e possibilidades múltiplas para o aperfeiçoamento pessoal e profissional. O observado e o vivido pelo professor formador são indissociáveis do saber fazer sólido, teórico-prático e criativo, indispensáveis ao enfrentamento de tomadas de decisões mais apropriadas ante as situações de incertezas da vida profissional.

Ao assumirmos o Estágio Supervisionado III, Educação Infantil em novembro de 2019, não poderíamos sequer conjecturar as experiências, desafios e incertezas que compartilharíamos com os profissionais da UFPB, os estudantes de Pedagogia, os professores supervisores dos campos de estágio, bem como com as crianças.

A inserção dos estudantes no campo de estágio já era um desafio antes da pandemia da Covid-19. O período letivo teve início em 08 de novembro de 2019 e término em 25 de abril de 2020. Os recessos de fim de ano escolar e acadêmico colocavam à prova a realização dos trabalhos, por esta razão a coordenação de estágio do curso de Pedagogia e o Núcleo Docente Estruturante redimensionaram a carga horária nas escolas, reduzindo as horas de observação e intervenção. A carga horária foi realocada para práticas simuladas, oficinas ou seminários, no âmbito da universidade, deixando a escolha do professor coordenador de estágio.

Com o novo cenário, os estudantes encerram o estágio de forma não presencial, as escolas fecharam as portas físicas. Professores da Educação Infantil e crianças estão desenvolvendo novas práticas educativas e de interação que requerem resiliência e capacidade de adaptação. As crianças estão em casa recebendo atividades por plataformas digitais ou impressas, o que alterou as rotinas de profissionais da educação, de estudantes estagiários, das crianças e de suas famílias.

O trabalho educativo não presencial é um dos maiores aprendizados deste momento de pandemia para todos os envolvidos com a educação formal. Entretanto, a adoção do ensino remoto, em caráter emergencial trouxe à tona desafios aos sistemas educacionais, aos professores e aos estudantes.

Para ofertar atividades e aulas pela internet, TV, por aplicativos, mensagens e redes sociais, as universidades, escolas e professores tentam manter o vínculo com os estudantes e desenvolver o trabalho previsto para o ano letivo utilizando os recursos digitais disponíveis. Os atendidos, em conjunto com suas famílias, apontam a falta de acesso à internet, de um local adequado para estudos em casa e de contato frequente com os educadores. São muito os desafios estruturais, que abarcam desde a pobreza à inclusão digital.

Discutir possibilidades de o estágio curricular obrigatório voltar a ser ofertado neste contexto, implica os estagiários participarem do trabalho desenvolvido nas escolas básicas no formato não presencial, o que não os impede de construir saberes e fortalecer a identidade docente, por outro lado, outras dimensões formativas articuladas a convivência com as crianças, com os profissionais e o cotidiano da escola, por exemplo, não são contempladas neste momento.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006

BRASIL. Ministério da Educação. Universidade Federal da Paraíba. Pró-Reitoria de Graduação (PRG). **Boletim Informativo nº 0002/2020**. João Pessoa, 24 mar. 2020. (Digitalizado).

_____. Ministério da Educação. Universidade Federal da Paraíba. CCHSA. **Portaria GD/052/2020**. Dispõe sobre as medidas de prevenção e adequação do funcionamento do Centro de Ciências Humanas Sociais e Agrárias às determinações oficiais referentes à emergência de saúde pública decorrente do Coronavírus (COVID-19). Bananeiras, 18 mar. 2020. (Digitalizado).

_____. Ministério da Educação. Universidade Federal da Paraíba. Pró-Reitoria de Graduação. **Comunicado**. João Pessoa, 21 mar. 2020. (Digitalizado).

_____. Ministério da Educação. Universidade Federal da Paraíba. Pró-Reitoria de Graduação (PRG). **Calendário Acadêmico cursos presenciais: Campi III e II**. João Pessoa, 03 out. 2019. (Digitalizado).

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

DUTRA, Maria da Conceição Farias da Silva Gurgel. **Diário de Bordo de Estágio Supervisionado III, Educação Infantil (2019.2)**. Bananeiras/PB, abr. 2020a. (Manuscrito e digitalizado).

_____. **Orientações gerais para atividades não presenciais**. Bananeiras/PB, mar. 2020b. (Digitalizado).

_____. **Orientações para fichamentos reflexivos**. Bananeiras/PB, fev. 2020c. (Digitalizado).

_____. **Orientações para produção de material didático - Educação Infantil**. Bananeiras/PB, mar. 2020d. (Digitalizado).

_____. **Orientações para relatório de estágio: ausência de práticas nas escolas**. Bananeiras/PB, mar. 2020e. (Digitalizado).

_____. **Orientações para Projetos Didático - Educação Infantil**. Bananeiras/PB, mar. 2020f. (Digitalizado).

_____. **Orientações para relatório de estágio: apenas com observação e observação e intervenção**. Bananeiras/PB, mar. 2020g. (Digitalizado).

_____. **Diário de bordo: elementos pré-textuais e textuais.** Bananeiras/PB, dez. 2019a. (Digitalizado).

_____. **Plano de curso de Estágio III, Educação Infantil.** Bananeiras/PB, nov. 2019b. (Digitalizado).

_____. **Oficina Pedagógica: Plano Educacional Individualizado (PEI).** Bananeiras/PB, fev. 2020h. (Digitalizado).

_____. **Notas reflexivas de relatórios de estágio supervisionado: Educação Infantil, 2019.2.** Bananeiras/PB, maio. 2020j. (Manuscrito).

FREITAS, Sirley Leite; PACÍFICO, Juracy Machado. Formação docente e os saberes necessários à prática pedagógica. **Rev. EDUCA**, Porto Velho, v.2, n.4, p. 1-17, 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/1620>. Acesso em: 07 set. 2020.

GHEDIN, Evandro; OLIVEIRA, Elisangela S; ALMEIDA, Whasgthon A. de. **Estágio com pesquisa.** São Paulo: Cortez, 2015.

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços de educação infantil.** Porto Alegre: Penso, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo não Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2008.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In. NÓVOA, António. **Vidas de professores** (Org.). 2 ed. Porto: Porto Editora, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. **Saberes pedagógicos e atividade docente** (Org.). 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUZA, Eliseu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

UFPB. Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias/CCHSA. Coordenação de estágio supervisionando do Curso de Pedagogia. Departamento de Educação. **Encaminhamentos iniciais para o desenvolvimento do estágio supervisionado.** Bananeiras/PB, nov. 2019. (Digitalizado).

_____. Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias/CCHSA, Coordenação do curso de Pedagogia. **Resolução nº 02/2011 (Minuta).** Regulamenta o Estágio Supervisionado, fixado no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias e dá outras providências. Bananeiras, 28 mar. 2011.

ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA CONCÊNTRICA AO ENSINO: UMA PROPOSTA PARA CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tatiana Costa Martins ¹

RESUMO

A apropriação inata da criança para com seu mundo ensina de uma forma verdadeira e natural acerca das trajetórias coletivas e individuais no ato de aprender. A cultura adulta na relação de dominação do conhecimento inviabiliza uma prática pedagógica que valoriza o desenvolvimento da autonomia, compreendida como dinâmica pessoal construída na interação com os seres e o mundo. Os fundamentos teóricos para compreensão da autonomia encontram em Paulo Freire importante alicerce no que se refere ao conceito de Dialogia, movimento da ação-reflexão do sujeito que, por meio do diálogo, humaniza e transforma a realidade. Autonomia desta forma relaciona-se ao diálogo, que é ação bilateral e exigência existencial. O conceito de autonomia constrói-se na relação com a liberdade de pensar por si (FREIRE, 1997), enquanto conquista construída a partir da própria liberdade, essencialmente o termo é posto na pesquisa sob a perspectiva freireana de produção histórica e social, embasada em experiências nas quais o aprendente possa fazer escolhas e tomar decisões, aprimorando a capacidade de autogovernar-se, sendo um processo de amadurecimento mediado por educadores, família e sociedade como um todo (OLIVEIRA-FORMOSINHO E FORMOSINHO, 2011). Assim, por meio da pesquisa bibliográfica descritiva exploratória, parte-se da concepção de que a autonomia é um processo espontâneo e mediado pelo outro e pelo mundo, de maneira que se efetiva na medida em que as relações são férteis para tal, referindo-se à própria complexidade do ser (MORIN, 2006).

Palavras-chave: Ensino – Mediação Docente – Autonomia – Educação Infantil

INTRODUÇÃO

O conceito de autonomia constrói-se na relação com a liberdade de pensar por si (FREIRE, 1997), enquanto conquista construída a partir da própria liberdade, essencialmente o termo é proposto aqui sob a perspectiva freireana de produção histórica e social, embasada em experiências nas quais o aprendente possa fazer escolhas e tomar decisões, aprimorando a capacidade de autogovernar-se, sendo um processo de amadurecimento mediado por educadores, família e sociedade como um todo.

Assim, parte-se da concepção de que a autonomia é um processo espontâneo e mediado pelo outro e pelo mundo, de maneira que se efetiva na medida em que as relações são férteis para tal, referindo-se à própria complexidade do ser (MORIN, 2006). O tripé interativo condutor da pesquisa bibliográfica estruturou-se em conceitos já existentes: *Complexidade, Dialogia e*

¹ Mestranda em Ensino em Ciências e Saúde pela Universidade Federal do Tocantins (UFT); Bacharel em Pedagogia Orientação Educacional pelo CEULP - Ulbra. Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Tocantins. Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Dom Bosco. Especialista em Formação de gestores e líderes de alta performance pela Unyleya Educacional. E-mail: taticmartins@gmail.com

Participação. A referência pautada em autores de primeira ordem, como Edgar Morin e Paulo Freire, dialoga com autores de segunda ordem, como Oliveira Formosinho e Formosinho, evidenciando a construção do conhecimento pelo entrelaçar dos conceitos, em uma dinâmica constante de correlações constituintes e constituídas.

A *Complexidade* percebida enquanto dinâmica circular e inter-relacional, de modo que a compreensão de toda a vida, sociedade e indivíduo apela “para o jogo complexo das causalidades internas e externas: os acontecimentos internos não são teleguiados pela lógica do exterior, e não são pilotados por uma lógica hermética” (MORIN, 2005b, p. 250). A proposta de religação dos saberes vai ao encontro da dimensão transversal que é própria da Educação Infantil, quiçá ocorra nas demais etapas de ensino, e corrobora para a compreensão do sujeito participante enquanto aprendiz ao longo da vida, desmontando o pensamento clássico de fragmentação e simplificação do ensino formal, alicerçado no isolamento de conteúdos nas disciplinas e afastamento de questões sociais profundas que integram o contexto de vida dos aprendentes.

Em específico na etapa da Educação Infantil, a organização curricular brasileira não se arquiteta em áreas do conhecimento, e sim em eixos estruturantes da prática pedagógica, sendo *interações e brincadeiras*, que constituem objetivos de aprendizagem e desenvolvimento expressos em campos de experiências que contemplam os seis direitos de aprendizagem previstos na Base Nacional Comum Curricular (2017): Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se. Os campos de experiências são estruturados individualmente com a finalidade didática, mas se relacionam transversalmente ao desenvolvimento da criança em sua integralidade, fortalecendo o aprendizado com intencionalidade pedagógica.

O trabalho pedagógico deve valorizar o significado que o processo assume na experiência infantil, em respeito e fortalecimento a uma pedagogia da infância que de forma orgânica é preconizada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010), sendo a criança um sujeito único na infância. 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.” (DCNEI, 2010, p. 14).

A dimensão do ser individual e relacional se coaduna ao conceito de autonomia, evidenciando a fruição de um movimento de aprendizagem pela interação, com foco na relação entre pensamento e linguagem (Vygotsky, 1984) ao encontro da Teoria da Complexidade (MORIN, 2006) que abarca sentidos e contrasentidos por apresentar-se como o conjunto de conceitos tecidos juntos, situando complexidade enquanto unidade.

O conceito de *Dialogia* (FREIRE, 1980) não é único e linear, compõe-se por múltiplos referenciais que se opõem às concepções que envolvem o “silêncio”, “anti-diálogo” e a “pedagogia bancária”, na qual o aprendiz recebe informações massificadas por transmissão, sem posicionamento crítico frente ao conhecimento. O diálogo enquanto condição de existência estabelecido em uma “relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia” (FREIRE E GUIMARÃES, 2014, p. 17). A concepção de Dialogia perpassa todos os direitos de aprendizagem que devem ser assegurados na prática de ensino na Educação Infantil.

O conceito de Participação, do latim “participatio”, que significa ter parte na ação, toma forma na pesquisa a partir do arcabouço definido na “Pedagogia-em-participação” (OLIVEIRA-FORMOSINHO E FORMOSINHO, 2011) com o auxílio reflexivo proposto pela Escala de Empenhamento (BERTRAM & PASCAL, 1999) que destaca a possibilidade de avaliar o empenho de adultos no processo de interação e interface com a infância.

A pedagogia-em-participação dá primazia ao ser relacional, fundamentando-se no processo interativo de diálogo com a sociedade, bem como com as crianças e famílias, propondo-se por meio de projetos colaborativos e contextos que promovam a participação, sendo processos principais: a observação, a escuta e a negociação que conduzem a uma diferenciação pedagógica, com ênfase à competência participativa da criança (OLIVEIRA-FORMOSINHO E FORMOSINHO, 2011). A pedagogia-em-participação é aqui tomada como referencial teórico de suporte ao entendimento do constructo de participação, de forma que a autonomia não seja concebida nesta pesquisa como ação atribuída à criança pelo adulto, mas como construção individual de posicionamento no mundo, com a mediação adulta e de aprendentes mais experientes.

A partir da pesquisa bibliográfica descritiva exploratória formulou-se uma proposta de estratégia pedagógica ao ensino na Educação Infantil, advinda de fundamentos teóricos engendrados à trajetória profissional a priori, sem o filtro de julgamento de valores quando de uma proposta de apropriação ao leitor, desafiado a construir seu processo epistemológico e consequentemente, humano, profissional e perceptivo quanto ao ensino na perspectiva do desenvolvimento da autonomia. A estratégia concêntrica, apresentada a partir de referenciais já existentes, lança-se a abarcar propostas teóricas significativas, e que venham ao encontro dos três pilares apresentados: Complexidade, Dialogia e Participação. A representação visual da estratégia que se propõe a apresentar temáticas transversais ao ensino, situa-se em um campo de proposição epistemológica para além de um modelo, mas como ferramenta que se propõe à reflexão constante e necessária que pautar a construção dos planejamentos de ensino, sejam por

projetos, sejam por áreas temáticas, sejam por outras tantas possibilidades que se inserem nas práticas pedagógicas da Educação Infantil. O planejamento concebido enquanto processo permanente de reflexão e tomada de decisão (VASCONCELLOS, 1995).

1. CONTEXTOS INICIAIS SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL

Gestado nas prerrogativas da Assistência Social, o atendimento em creches e pré-escolas, público etário da Educação Infantil, tem em sua história percepções voltadas ao cuidar, proteger e suprir demandas. Tais concepções, embora necessárias, podem fortalecer a visão do adulto em auxiliar a criança em seu desenvolvimento a partir de uma visão facilitadora e passiva da infância. Perceber a criança como um ser social com inúmeras potencialidades cognitivas e emocionais foi um giro completo que ganhou forma no Brasil a partir de 1988, com a publicação da **Constituição Federal Brasileira** que estabelece como direito o atendimento em creche e pré-escola (Artigo 208), sendo a posteriori acompanhado por uma série de documentos legais, entre os quais ganha ênfase o **Estatuto da Criança e do Adolescente** em 1990, com prerrogativas de respeito e proteção, e que assegura o direito à liberdade de crianças e adolescentes (Artigo 16), em destaque aos incisos 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) e VI (participar da vida política); **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** Lei n.º 9394/1996, a qual explicita o objetivo de desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais; **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil** (1998), abordando o respeito aos estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira; **Lei 11.274/2006** que estabelece o ensino fundamental de nove anos e assegura o financiamento à Educação Infantil; **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil** em 2010, preconizando a estruturação pedagógica pautada em princípios Éticos, Políticos e Estéticos, bem como a obrigatoriedade da Educação Infantil a partir dos quatro anos; **Lei n.º 12.796/2013**, que dispõe sobre a formação dos profissionais da educação, avaliação na Educação Infantil sem o objetivo de promoção, incorporando-a à Educação Básica; **Plano Nacional de Educação 2014**, que trata da universalização da Educação Infantil na pré-escola (até 2016) reafirmando o texto constitucional e ampliação da oferta em creches em no mínimo 50% (2024); **Base Nacional Comum Curricular** em 2017, esclarecendo o que são direitos de aprendizagem e propondo a organização curricular por campos de experiências.

O Brasil é bem estruturado em âmbito de políticas públicas, e vivencia o desafio de romper com ranços assistenciais que tiram o foco pedagógico do desenvolvimento autônomo da criança, calcados em uma perspectiva tradicional que intencionalmente coloca o professor no centro do processo de ensino. Embora tal autonomia esteja posta em grande parte nos Projetos Políticos Pedagógicos, têm-se a concepção de atribuição da autonomia à criança em desenvolvimento, sendo a autonomia equivocadamente compreendida como algo a ser ofertado ao aprendiz. Parte-se da complexidade nas relações de construção do conhecimento, que pela interação potencializam um desenvolvimento autônomo.

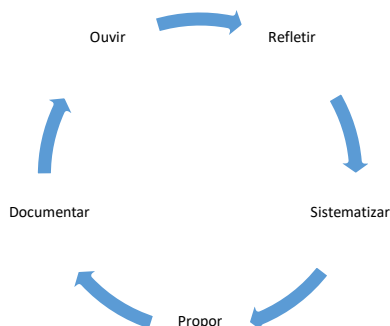
2. ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA CONCÊNTRICA AO ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A proposta autoral de estruturação, a partir da abordagem descritiva exploratória, da Estratégia Pedagógica Concêntrica ao Ensino parte de vivências pessoais em propostas de trabalhos em grupo ao longo de mais de duas décadas de atuação na Educação, onde os saberes compartilhados na dinâmica concêntrica assumem maior significado, considerando-se vários sujeitos com o mesmo centro em si, neste caso, a autonomia no centro da aprendizagem, concomitante à Teoria da Complexidade de Morin, onde os centros se voltam para um centro em comum, e que não se apresentam aqui como originários de teorias existentes de círculos concêntricos, mas da própria etimologia da palavra, alicerçando-se no pensamento complexo de Morin (2006) que prevê a circularidade enquanto movimento de religação dos saberes, sem que haja a dominância de um ou mais conceitos mediante outros existentes. A palavra cêntrico, do grego *kentrikós*, exprimindo a noção de partes agrupadas ao redor de um centro, aliada ao prefixo latino *con*, indicando simultaneidade, concomitância.

A proposta de uma matriz que traduz a Estratégia Pedagógica Concêntrica ao Ensino na Educação Infantil se apresenta como uma estratégia espelho de auxílio à prática pedagógica, como ponto de partida, e como ponto de retorno para reflexão do docente, seus pares e equipe pedagógica, frente ao planejamento de ensino, tendo como pilar o envolvimento ativo dos sujeitos nas construções, com foco no interesse da criança, centro do processo de ensino e aprendizagem, em uma Dinâmica Interacional expressa pelo movimento de: ouvir, refletir, sistematizar, propor, documentar, de forma que esta seja a dinâmica inicial de implementação do instrumento nas circunstâncias do planejamento docente, sendo imprescindível situar-se no esquema cíclico e identificar tais elementos na prática cotidiana, constituindo-se como um

processo de apropriação epistemológica que leve à sistematização. Nesta etapa o professor deve perguntar-se: Onde se localiza no tempo e espaço a prática?

Figura 1: Esquema da Dinâmica Interacional



O processo de **ouvir** a criança é posto como ato de valorizar a fala enquanto elemento de compreensão do contexto educativo e suas transformações (OLIVEIRA-FORMOSINHO et al., 2007), sendo elemento crucial ao planejamento das ações docentes. Ainda nesta dimensão ressalta-se a importância de uma prática que se volte a ouvir os pares no ambiente educativo, ouvir os demais profissionais que acompanham o desenvolvimento da criança, ouvir os demais adultos que se envolvem no dia a dia da infância, caracterizando uma rede de escuta, cujo foco principal seja a valorização das falas da criança.

O processo de **refletir** enquanto estrutura do pensamento que progride em vai e vem, do todo às partes e das partes ao todo (MORIN, 2003). “Uma vez que todas as coisas são causadas e causadoras, ajudadas e ajudantes, mediadas e imediatas, e todas estão presas por um elo natural e imperceptível, que liga as mais distantes e as mais diferentes, considero impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, tanto quanto conhecer o todo sem conhecer, particularmente, as partes” (MORIN, 2003, p. 105). A etapa de reflexão exige um constante amadurecimento profissional e humildade quanto à percepção para com a comunicação estabelecida com a criança, afastando-se de elos de dependência e percepções veladas de incapacidade para com o aprendiz.

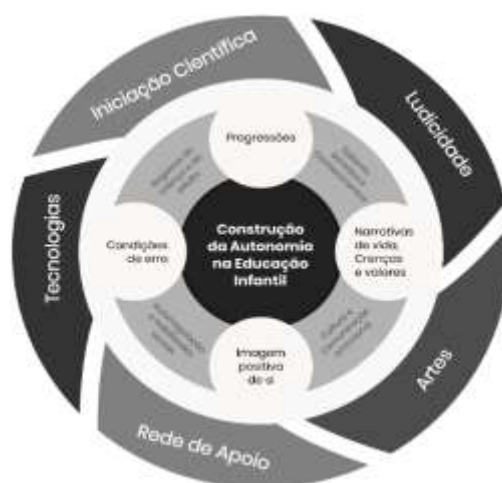
O processo de **sistematizar** em íntima relação à estruturação física dos planejamentos, contempla as percepções oriundas das trocas com a criança, sujeito participante, a partir de uma postura docente de pesquisador e investigador, para tanto conhecer o conhecimento existente, quanto abrir-se à produção do conhecimento ainda não existente (FREIRE, 1997, p. 16). A sistematização imbricada no ato de planejar deve estar clara a todos, não somente crianças e professores, mas a toda equipe pedagógica e adultos cuidadores/familiares, para que haja visibilidade da intenção pedagógica.

O processo de **propor** deve ultrapassar uma visão assistencial de superioridade, o fato de o adulto docente propor vivências não pode afastar a criança de sua condição natural de produzir o conhecimento, de maneira que um dos conceitos estruturantes da pesquisa, *Dialogia*, valide a ação política intencional da prática docente, o diálogo como condição essencial em todas as circunstâncias, que não é um ato generoso do educador em permitir o espaço de fala, e sim um espaço de real parceria com a criança, e que fomenta o espaço de fala, garante condições estruturais para o espaço de fala.

O processo de **documentar** se apresenta como o registro das ações práticas, alavancando a autonomia da criança ao perceber-se como produtor ativo da aprendizagem, criando no docente uma nova consciência sobre metas, objetivos, formas e fins (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007). O processo de documentar o processo e os resultados do trabalho observam três funções cruciais: 1) Oferecer à criança uma memória concreta e visível do que disseram e fizeram, a fim de servir como ponto de partida aos próximos passos; 2) oferecer aos educadores uma ferramenta para pesquisas e uma chave para melhoria e renovação contínuas; 3) oferecer aos pais e ao público informações sobre o que ocorre na escola (EDWARDS, 1999, p. 25). O processo de documentação realizado de forma individual (de cada criança) e de forma coletiva, por meio de portfólio, com trechos transcritos de falas da criança, relatos e relatórios docentes, além da possibilidade de composição com fotos e vídeos.

A proposta de estratégia pedagógica, com vistas ao desenvolvimento da autonomia do aprendiz na Educação Infantil, caracteriza-se como interdependente e circular, promovendo uma ampla conexão entre conceitos já existentes que de maneira reflexiva desafiam o docente a apropriar-se de seu processo epistemológico. O processo de desenvolvimento da autonomia da criança passará pela construção de um processo de autonomia do professor.

Figura 2: Arquétipo da Estratégia Pedagógica Concêntrica



Constituem-se grandes campos da Estratégia Pedagógica Concêntrica ao Ensino: Iniciação Científica, Ludicidade, Artes, Redes de Apoio e Tecnologias. De modo circular os grandes campos se relacionam com os intercampos e intracampos da estratégia. Constituem-se intracampos: Progressões; Narrativas de Vida, Crenças e Valores; Imagem positiva de si; Condições de erro. Constituem-se intercampos: Registros da criança e do adulto; Saberes, Sentidos e Conhecimentos; Cultura e Comunicação Emocional; Autorregulação e Habilidades Sociais. Por **intracampos** entendem-se os elementos presentes no sujeito da aprendizagem, independentes da proposta do adulto. Por **intercampos** elementos pelos quais a sistematização da prática do adulto adquire maior ou menor relevância no desenvolvimento da autonomia.

A proposta de cinco grandes campos epistemológicos parte de concepções teóricas e estes são apresentados como posturas, e não como conceitos alheios ao sujeito, docente, aprendente, docente-aprendente, aprendente-docente. Em âmbito contextual a palavra docente refere-se em primeiro momento ao professor, ampliando-se para o sentido etimológico da palavra, do latim *docens*, em relação ao verbo latino *docere*, ensinar. Em sentido transcendente, tanto assumem em si a perspectiva do ensino e da aprendizagem, a criança e o adulto.

O ato de planejar referenda-se pela projeção das ações, de forma que o marco inicial aqui proposto é estabelecer uma leitura da realidade a partir da Dinâmica Interacional nos processos de ouvir e refletir, para então sistematizar a ação na fase do planejamento. A proposta de uma vivência que parte da exclusiva perspectiva do adulto distancia-se do interesse e da realidade da criança, que tem o direito de ser reconhecida como sujeito participante (OLIVEIRA-FORMOSINHO E FORMOSINHO, 2011). O processo de aprendizagem assume múltiplas facetas, que em comum, engendram aspectos da integralidade do ser, biopsicossociais, que ganham forma nos processos de contextualização e interdisciplinarização (MORIN, 2006). Enquanto sujeito epistemológico é fundamental que o docente construa seus referenciais mentais sobre todos os termos, principalmente sobre a concepção do que vem a ser autonomia, sobre concepção de infância, sobre concepção de criança, o que define enquanto ensino e o que define enquanto aprendizagem, em uma mudança de postura constante que não se contente em passar por termos e conceitos sem a devida reflexão e construção de elementos de apropriação.

2.1 GRANDES CAMPOS DA ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA CONCÊNTRICA

Os grandes campos apresentados pela Estratégia Pedagógica Concêntrica apontam para a multiplicidade do conhecimento em viabilidade aos dois grandes eixos estruturantes da prática pedagógica: Interações e Brincadeiras, propostos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI). Consoante ao reconhecimento da criança como ser histórico e social, a teoria epistemológica inconsútil à estratégia é sociointeracionista, sendo o processo de interação aceito como determinante e constante, ocorrendo por meio do desenvolvimento real, desenvolvimento potencial e zona de desenvolvimento proximal, o desenvolvimento real refere-se a tudo aquilo que a criança já sabe, e o desenvolvimento potencial refere-se a tudo o que ainda vai aprender e desenvolver, assim, os processos biológicos subordinados ao desenvolvimento cultural (VYGOTSKY, 1999).

O paradigma de aprendente ativo que organiza a aprendizagem pela mediação de pares mais experientes (VYGOTSKY, 1999) denota a mediação como pilar do processo, com ênfase à participação criadora da criança, que começa a fazer sozinha o que antes fazia somente acompanhada. Pela mediação do professor, as experiências nos diversos campos resultam em aprendizagem, que por sua vez promove o desenvolvimento da inteligência e personalidade. A valorização da individualidade da criança como sujeito aprendente fortalecerá o caráter inclusivo da prática pedagógica.

Na perspectiva das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil ressaltam-se ainda os três princípios fundamentais: éticos, políticos e estéticos, os quais encontram-se contemplados em todas as fases da estratégia. Os princípios éticos dialogam com a valorização do processo de autonomia, responsabilidade e solidariedade, bem como com o bem-comum, meio ambiente e as diversas manifestações culturais que expressam a singularidade dos seres. Os princípios políticos se voltam ao reconhecimento da cidadania em âmbito crítico e democrático. Os princípios estéticos se voltam à valorização da sensibilidade, criatividade e ludicidade nas diversas manifestações artísticas.

A proposta de integração da *Iniciação Científica* à prática pedagógica com vistas ao desenvolvimento da autonomia é apresentada aqui sob a perspectiva da Pedagogia Científica de Gaston Bachelar (2001), fundamentada em uma epistemologia dialógica e crítica, que propõe a dinâmica científica pela negação dos conhecimentos atuais, sendo o fenômeno um tecido de relações. Na Educação Infantil a Pedagogia Científica contribui para que os conceitos não sejam apresentados como verdades absolutas, por uma única ótica cartesiana, mas que antes sejam dialogados com a experiência, com o contexto social, com a experiência subjetiva, e pela superação de conceitos iniciais forma-se o espírito científico, evidenciando o caráter de movimento e transformação da ciência. Mesmo em se tratando de bebês e crianças bem

pequenas, o exercício crítico do diálogo é possível, retirando do professor o lugar das respostas prontas, para o sujeito que suscita perguntas. A construção da autonomia é, desta forma, um processo constituinte tanto da criança, quanto do professor, sendo a ciência a grande estruturadora desta proposta epistemológica, que coloca a cultura científica em estado de mobilização permanente. Partindo da compreensão de que a experiência científica contradiz a experiência comum, cria-se a noção de obstáculo epistemológico “no âmago do próprio ato de conhecer” (BACHELARD, 2001, p. 13). O desenvolvimento do espírito científico, desde a Educação Infantil, possibilita uma nova compreensão acerca das **Condições de Erro** (intracampo), de forma que a dúvida e a inquietação sejam processos aceitos e valorizados no dia a dia da criança, para a qual as perguntas sobre o mundo são naturais e prazerosas. O erro, compreendido por cada criança em seu íntimo, passa a ser valorizado como superação do obstáculo epistemológico pelo adulto, de maneira que se construam concepções de confiança pessoal.

O grande campo **Ludicidade** apresenta-se tão amplo quanto a própria polissemia do conceito, referindo-se em diversas literaturas ao jogo, ao brinquedo e às brincadeiras. Do latim *Ludus* traduz-se como jogo, exercício, imitação. Enquanto campo da Estratégia Concêntrica toma-se o referencial teórico de Luckesi (2002) que situa o termo como experiência interna do indivíduo, de forma que ludicidade se refere ao estado interno de quem é lúdico, presente em todas as fases da vida, desde o útero. Enquanto estado interno do sujeito, manifesta-se ao exterior na forma como as relações se estabelecem, e na forma pela qual as atividades estimulam o estado lúdico, caracterizando a vivência lúdica, que dependerá de como cada sujeito se relaciona com a experiência, sendo um estado de consciência. A atividade lúdica será aquela que propicia uma sensação de liberdade, um estado de plenitude e entrega à vivência. As relações interpessoais se dão em meio aos estados emocionais, sendo fundamental a sensibilidade docente quanto ao reconhecimento e valorização da **Cultura e Comunicação Emocional** (intercampo) a ser construída com cada criança, sujeito de sua história. Cultura compreendida como “invenção coletiva de símbolos, valores, ideias e comportamentos que afirmam todos os sujeitos como seres culturais” (CHAUÍ, 1995, p. 81). A prática lúdica terá início na condição interna do docente em busca de um estado de inteireza, sem divisões, de forma que os envolvidos nas vivências sócio-históricas-culturais, sintam-se plenos, alegres, flexíveis e saudáveis (LUCKESI, 2002). A ludicidade como um poderoso recurso de desenvolvimento do humano, que se forma nas interações com o meio e com a consciência, em uso dos recursos psicológicos para a construção de uma **Imagem Positiva de Si** (intracampo), ao passo que “o mecanismo de conhecimento de si mesmo (autoconsciência) e do outro é o

mesmo [...] conhecemos o outro à medida em que conhecemos a nós mesmos.” (VYGOTSKY, 2004, p. 80). Ainda sobre os estados de consciência, para Luckesi (1998) são divididos em: a) estado sensível - possível pela percepção sensorial e inspira a viver a cotidianidade (p. 12); b) estado intelectual - relaciona-se com a razão, a mente formal pela qual vivenciamos o mundo das ciências da literatura, da filosofia e do discurso lógico (p. 13); c) estado contemplativo - para além da formalidade da inteligência, percepção mística (p.13). Os estados dizem respeito ao desenvolvimento da consciência, à condição de elaborações mentais, de aprendizagem e de atuação humana.

O grande campo *Artes*, assim como a Ludicidade, apresenta-se como importante via de acesso ao sujeito e estabelecimento de vínculos de afeto, em reconhecimento e valorização das múltiplas linguagens da criança, sem subordinar-se ao ensino de conceitos, fortalecendo uma postura investigativa e criativa, que desperte a curiosidade frente ao conhecimento no processo contínuo de constituição do ser que lide com suas emoções e com as emoções dos outros sujeitos, de forma que “não há um estágio superior da razão dominante da emoção, mas um eixo intelecto ↔ afeto e, de certa maneira, a capacidade de emoções é indispensável ao estabelecimento de comportamentos racionais” (MORIN, 2003, p. 20).

A referência chave para este campo é a compreensão da **Arte** como experiência (DEWEY, 2010) e da criança como partícipe da vida, em acesso a formas e modos de perceber seu entorno e a atualidade, ao encontro da produção imaginativa, que para Dewey (2010) é um processo de tomada de consciência no processo da experiência estética, envolvendo todo organismo humano de modo significativo, sendo a arte “o locus paradigmático dos valores, e a criação e o prazer advindo da arte são o protótipo dos objetivos dignos da condição humana” (DEWEY, 2010, p. 10). Os saltos qualitativos da criança com relação à percepção da vida, percepção de si e do outro caracteriza o intracampo **Progressões**, passagens que acontecem internamente e dizem respeito ao posicionamento da criança no mundo, refletindo as transformações na forma como se relaciona socialmente.

A proposta de união do indivíduo ao meio impede que o adulto faça escolhas pela criança, sendo impossível definir a experiência particular com a arte. Ao professor então caberá o planejamento diversificado de acesso às artes, em observação ao interesse da criança e às devolutivas deste interesse por meio da documentação e processo de escuta. A proposta naturalística de relação com uma Filosofia da Arte a partir de Dewey (2010) situa este campo ao lado das experiências comuns da vida, aprimorando a percepção, a comunicação, gerando fontes de energia e inspiração. A experiência com a Arte é singular e o conceito estético não é exterior à criança, pois refere-se “à experiência como apreciação, percepção e deleite”

(DEWEY, 2010, p. 125). A experiência compreendida como dinâmica própria. Todas as manifestações de Arte possibilitam à criança aprendente entrar em contato com outras formas de apreender a vida, em íntimo diálogo com **Saberes, Sentidos e Conhecimentos** (intercampo). **Saberes** enquanto elementos que se constituem no dia a dia, na interação social. **Sentidos** enquanto experiência direta com os próprios sentimentos e com os sentimentos dos demais sujeitos. **Conhecimentos** enquanto informações que se tornam relevantes pela experiência. “Toda arte envolve órgãos físicos, como o olho e a mão, o ouvido e a voz e, no entanto, ela ultrapassa as meras competências técnicas que estes órgãos exigem. Ela envolve uma ideia, um pensamento, uma interpretação espiritual das coisas e, no entanto, apesar disto é mais do que qualquer uma destas ideias por si só. Consiste numa união entre o pensamento e o instrumento de expressão” (DEWEY, 2002, p. 76).

As **Artes** associadas ao processo de viver e movimentar-se, sendo a aprendizagem uma tomada de consciência por parte da criança enquanto sujeito aprendente, e não um conceito prévio apresentado pelo adulto por meio da música, da pintura, da dança, da literatura, da escultura, do cinema, do teatro. A criança tem sua experiência atestada pela obra de arte e cria sua própria experiência, em ato de recriação significativa, que Dewey (2010) denomina “teoria da arte como brincadeira”, uma experiência livre e prazerosa, que essencialmente segue duas categorias: de continuidade e de interação. Toda experiência toma como relevante experiências passadas e modifica experiências subsequentes, fortalecendo o desenvolvimento da autonomia da criança, sujeito aprendente.

O grande campo **Rede de Apoio** se fundamenta na articulação da participação entre os sujeitos do universo educativo, em fortalecimento ao propósito de respeito à diversidade e inclusão da criança, sujeito aprendente. A compreensão da instituição de educação infantil como espaço democrático, pilar da Pedagogia-em-Participação (OLIVEIRA-FORMOSINHO E FORMOSINHO, 2011), fortalece a partilha entre adultos e crianças, como seres livres e colaborativos, pensando, refletindo e agindo em meio aos diálogos interculturais dos envolvidos nos processos pedagógicos. A participação enquanto exercício de conscientização e autonomia, de modo que somente por meio da comunicação a vida humana pode ter significado (FREIRE, 1980), em desenvolvimento às identidades, relações e concepções de pertencimento dos indivíduos entre si, e para com o espaço educativo.

A **Rede de Apoio** como foco de uma postura profissional que desafie o pensar colaborativamente, entrelaçada a parcerias internas e externas: com a criança, entre os pares profissionais, equipe pedagógica, famílias, cuidadores, bem como com os demais profissionais das diversas áreas do conhecimento, órgãos e instituições de defesa da infância, de acordo com

os contextos e demandas de aprendizagem. O trabalho pedagógico não se dá de forma isolada em nenhum momento, pois a intencionalidade docente parte da escuta, observação e documentação da criança, perpassando todas as realidades de relações cotidianas do sujeito aprendente, sendo imprescindível que a vivência pedagógica parta das devolutivas da criança rumo à construção do conhecimento, por meio da evidência e valorização das *Narrativas de vida, suas crenças e valores* (intracampo).

PARTICIPAÇÃO↔DIÁLOGO↔PARTICIPAÇÃO

A compreensão da multiplicidade de contextos vivenciados pelo sujeito aprendente fomenta a relação de suporte ao desenvolvimento dos processos de **Autorregulação da Criança e Habilidades Sociais** (intercampo). Na perspectiva histórico-cultural da aprendizagem o construto da autorregulação está atrelado, tanto aos mecanismos cerebrais subjacentes ao funcionamento psicológico, quanto à influência do contexto social-cultural em que os seres humanos se desenvolvem (OLIVEIRA, 2001), sendo a mediação do adulto um importante suporte ao desenvolvimento social e intrapessoal do aprendente.

O grande campo **Tecnologias** é proposto como postura reflexiva mediadora frente aos instrumentos tecnológicos, desde um livro literário, um brinquedo, TV, produção de uma ferramenta, até a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação com softwares, aplicativos e equipamentos, como instrumentos que provoquem mudanças externas de qualidade ao ambiente e internas de autonomia ao aprendente, ampliando a capacidade e possibilidade de intervenção na natureza (VYGOTSKY, 1978) sendo o conhecimento fruto da interação entre sujeito e objeto. O instrumento difere-se do signo, pois é externo ao indivíduo, de modo que por meio da mediação de instrumentos e signos (instrumentos psicológicos, tanto fora, quanto dentro do indivíduo) ocorrerá a internalização de comportamentos sócio-históricos e culturais. O diálogo sobre o instrumento, com bebês, crianças bem pequenas e pequenas substitui uma concepção empobrecida de finalidade em si que porventura a tecnologia possa assumir no planejamento da ação docente, de forma que a interação com a tecnologia deve ser questionada e apropriada pela criança e pelo adulto, sem que a relação assuma níveis de passividade e simples receptividade de informações pelo sujeito aprendente.

Na perspectiva do docente as tecnologias potencializam os processos de **Registros da criança e do Adulto** (intercampo), que permitem reunir evidências, “no intuito de adquirir mais conhecimento, compreensão e confiança para fazer mudanças construtivas, [...] que visam modificar as práticas, encorajando interações mais francas, abertas e igualitárias entre as crianças, os pais, os profissionais e os pesquisadores” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019, p. 60).

O pilar reflexivo para o uso das tecnologias, sejam elas analógicas ou digitais, é a relação estabelecida com os dois eixos: Interações e Brincadeiras, os quais devem ser assegurados em todas as práticas pedagógicas. As tecnologias a serviço do desenvolvimento das funções mentais básicas de atenção, sensação, percepção e memória, tendo em vista fundamentalmente o desenvolvimento da linguagem que “libera a criança das impressões imediatas sobre o objeto, oferece-lhe a possibilidade de representar para si mesma algum objeto que não tenha visto e pensar nele. Com a ajuda da linguagem, a criança obtém a possibilidade de se libertar do poder das impressões imediatas, extrapolando seus limites.” (VYGOTSKY, 1984, p. 122).

METODOLOGIA

O percurso metodológico inferiu-se na Pesquisa Qualitativa Naturalística Descritiva Exploratória. A abordagem qualitativa baseou-se no reconhecimento e análise de diferentes perspectivas e na reflexão da pesquisadora como parte do processo de produção do conhecimento (FLICK, 2009). Sendo a proposta de uma estratégia pedagógica de estruturação da didática na Educação Infantil um tema ainda pouco difundido, a pesquisa qualitativa ligou-se fortemente a “uma postura específica baseada na abertura e reflexividade do pesquisador” (FLICK, 2009, p. 28). A denominação naturalística em virtude de a pesquisa acontecer nos espaços naturais de dinâmica da vida (STRAUSS; CORBIN, 2008).

Quanto à finalidade caracteriza-se como descritiva em virtude de a teoria orientar a coleta e a interpretação dos dados (TRIVINÕS, 2011), sendo importante “entender que a descrição é a base para interpretação de dados mais abstratos e para o desenvolvimento de teoria, embora não tenha que ocorrer necessariamente assim” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 32). A finalidade exploratória se volta à investigação quanto às possibilidades de aprofundamento, validação e pertinência da estratégia pedagógica como referência principal da pesquisa, de forma que “o estudo exploratório tem por objetivo proporcionar familiaridade com o problema, maximizando o conhecimento do pesquisador em relação a este.” (BRUCHÊS et al., 2015, p.4).

Quanto à natureza situa-se em Básica Estratégica voltando-se ao sentido de produção de conhecimento que se torne útil no contato com o leitor, e quiçá implementado em estudos práticos acerca da autonomia do aprendente na Educação Infantil em futuro próximo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em ruptura a um paradigma científico que apresente hipóteses ou leis teóricas, a estratégia se propõe a apresentar possibilidades de estruturação do raciocínio pelas perspectivas da complexidade, dialogia e participação, em diálogo com contextos reais multidimensionais, ultrapassando um saber parcial, que pela impossibilidade de totalidade, será sempre contínuo, a partir de relações ambivalentes e correlatas, para que todo saber quantificável e tecnicamente utilizável não seja privado da força libertadora advinda da reflexão (MORIN, 2005a).

Os campos são apresentados a partir de um amplo conceito e correspondentes matizes de apoio pedagógico que fomentem a capacidade de autointerrogação e autoanálise, sendo apresentado o esquema de apropriação de cada campo pela circularidade em que se relacionam, sem começo ou fim, mas em ato contínuo, tendo em vista a necessidade de compreensão docente quanto ao desenvolvimento da autonomia do aprendente. Acerca de compreender, Morin (2007) assevera que, do latim *compreendere*, significa unir os elementos de explicação, havendo diversos elementos que abarcam a subjetividade da compreensão humana.

Assim, a construção do conhecimento requer uma concepção complexa dos mesmos, sem uma tomada de consciência totalitária por uma única teoria filosófica e epistemológica da Educação, inviável pela complexidade do conhecimento, mas tendo como reflexões norteadoras propostas que valorizem a criança enquanto sujeito de direito constituído historicamente (FREIRE, 1997), psicologicamente, emocionalmente e biologicamente, apontando para, além da síntese de conceitos, a um processo de catarse que suscite no docente a necessidade da contínua formação profissional em interação com os pares, produzindo saberes (elementos constitutivos da prática docente) em íntima relação cognitiva e social com o trabalho, ao longo de sua história de vida (TARDIF, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresenta-se como fundamental a proposta de sistematização da prática docente na Educação Infantil por meio de uma estratégia pedagógica de ensino que, de maneira didaticamente acessível, considere componentes de arcabouços teóricos existentes e já validados em âmbito nacional e internacional, promovendo um desafio intelectual aos profissionais da primeira etapa da Educação Básica para com o desenvolvimento da autonomia do aprendente.

A proposição de estratégia pedagógica volta-se à sistematização do pensamento sobre a prática de ensino que se vincule ao desenvolvimento da autonomia do aprendente da Educação Infantil, de forma que para além de um modelo, torne-se uma ferramenta de reflexão, onde os

campos são compreendidos a partir da concepção da criança como sujeito autônomo, alinhando-se ao planejamento docente de forma transversal às metodologias de ensino.

Considerando que o fenômeno se relaciona e extrapola aquilo que aparece como objeto da experiência em oposição à coisa mesma, a pesquisa parte da premissa de que “a realidade de um objeto só é percebida dentro do significado da experiência do indivíduo” (CRESWELL, 2014, p. 72), o que confere um caráter *continuum* à estratégia aqui proposta, encontrando-se em essência com o processo educativo como ato ininterrupto em permanente transformação. Ao docente implicará a capacidade de “colocar em movimento o conhecimento no contexto local e global” (MORIN, 2007).

REFERÊNCIAS

BACHELARD, G. **A epistemologia**. Lisboa: Edições 70, 2000.

_____. **O novo espírito científico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2001.

BERTRAM, T, & PASCAL, C. **Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias**: nove estudos de caso. Porto: Porto Editora, 1999.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani, and V. H. C. Esposito. *Sobre a fenomenologia. Pesquisa qualitativa em educação*. Piracicaba: Unimep (1994): 15-22.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília - DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei n. 8.069/90 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre a proteção integral à criança e do adolescente. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm . Acesso em: 01/03/2020.

_____. **LEI Nº 9394/96. Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Setembro de 1996. Editora do Brasil.

_____. **Características do Referencial Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998 vol. 3.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. — Brasília : MEC, SEB, 2010.

_____. Congresso Nacional. Processos legislativos da **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013**. Disponível em: www.senado.gov.br e www.camara.gov.br. Acesso em: 10/03/2020.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125). Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 05 de abril de 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Curricular Comum. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 10/04/2020.

BRUCHÊZ, Adriane; D'ÁVILLA, Alfonso Augusto Fróes, FERNANDES, Alice Munz; CASTILHOS, Nádia Cristina; OLEA, Pelayo Munhoz. Metodologia de Pesquisa de Dissertações sobre Inovação: Análise Bibliométrica. XV Mostra de Iniciação Científica, Pós-graduação, Pesquisa e Extensão. Programa de Pós-graduação em Administração - UCS, 2015. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/mostraucsppga/xvmostrappga/paper/viewFile/4136/1361>. Acesso em: 08/06/2020.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura política e política cultural**. São Paulo: Estudos Avançados 9 (23), 1995, p.71-84.

COUTINHO, Clara Pereira. A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. **Educação Unisinos**. janeiro/ abril, 2008. Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7884/1/005a015_ART01_Coutinho%5brev_OK%5d.pdf.

CRESWELL, Jhon W. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Tradução: Sandra Mallmann da Rosa. 3 ed. São Paulo: Penso, 2014.
DAMASCENO, BD. **Temas em neuropsicologia e neurolinguística**. São Paulo: Tec Art, 1995.

DESCARTES, René. **Meditações Metafísicas**: objeções e respostas seguidas de quatro cartas. Cronologia, apresentação e bibliografia de Jean-Marie Beissade e Michelle Beissade. Paris: Ed. Garnier – Flammarion, 1992.

DEWEY, John. **A escola e a sociedade**: a criança e o currículo. Lisboa: Relógio D'Água, 2002.

_____. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

EDWARDS, Carolyn. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3 ed. São Paulo: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Partir da Infância**: diálogos sobre educação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 20014.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1994.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2004.

GATTI, Bernadete Angelina. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S.l.], v. 28, n. 1, abr. 2012. ISSN 2447-4193. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/36066>>. Acesso em: 08 jun. 2020. doi:<https://doi.org/10.21573/vol28n12012.36066>.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1989.

GODOY, Arilda Schimidt. Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v 35, n 2, p. 57-63, março - abril, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>. Acesso em 10/06/2020.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

HUSSERL, E. **A filosofia como ciência do rigor**. 2 ed. Coimbra: Atlantida, 1965.

_____. **Investigações lógicas**: volume 2 investigações para a fenomenologia e a teoria do conhecimento (P. M. S. Alves & C. A. Morujão, Trans.). Rio de Janeiro, RJ: Forense, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; FORMOSINHO, Júlia Oliveira (orgs). **Em busca da pedagogia da infância**: pertencer e participar. Porto Alegre: Penso, 2013.

LUCKESI, C. **Ludicidade e atividades lúdicas**: uma abordagem a partir da experiência interna. Salvador: GEPEL, Programa de Pós-Graduação em Educação, FAGED/UFBA, 2002. (Coletânea Educação e Ludicidade – Ensaio 02).

_____. **Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade**: Interfaces da Educação, Cadernos de Pesquisa – Núcleo de Filosofia e História da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, UFBA, vol. 2, no. 1, 1998, pág. 09-25.

MACHADO, Maria Lúcia de A (orgs). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: Pesquisa qualitativa em saúde. 5 ed. São Pulo: HUCITEC, 1998.

MORAES, R (org). **Construtivismo e ensino de Ciências**: reflexões epistemológicas e metodológicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Ed. revista e modificada pelo autor. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005a.

_____. **O método**. Volumes 1, 2, 3, 4, 5, 6. Porto Alegre: Sulina, 2005b.

_____. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Tradução Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2006.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Planetarización y crisis de la humanidad In: Educación. Revista de Educación Moderna para una Sociedad Democrática, n. 152 – enero 2008. México: Cia Impresora y Editora ANGEMA, 2008.

OLIVEIRA, M. K. **Pensar a educação**: contribuições de Vygotsky. In: Piaget, Vygotsky: novas contribuições para o debate. São Paulo: Ática, 2001.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine. **Documentação Pedagógica e avaliação na Educação Infantil**: um caminho para transformação. Porto Alegre: Penso, 2019.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J., KISHIMOTO, T. & Pinazza, M. A. (Org.). **Pedagogia(s) da infância**: Dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. & FORMOSINHO, J. (sd). **A visão de qualidade da associação criança**: Contributos para uma definição. In J. Oliveira-Formosinho & J. Formosinho (Orgs). Associação criança: Um contexto de formação em contexto (pp. 166-180). Braga: Livraria Minho, 2008.

_____. **Pedagogia-em-Participação**: A perspectiva da Associação Criança. In Oliveira-Formosinho (Org.) O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação. Porto: Porto Editora, 2011.

OLIVEIRA, Fabiana Luci de. Triangulação metodológica e abordagem multimétodos na pesquisa sociológica: vantagens e desafios. **Ciências Sociais Unisinos**. v 51, n 2, 133 - 143, maio/agosto, 2015. Disponível em: file:///C:/Users/tatic/Documents/MESTRADO/Ci%C3%A4ncias/Mestrado%20Tatiana%20Martins/Estrat%C3%A9gia/Triangula%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 07/06/2020.

REDIN, Marita Martins; FOCHI, Paulo Sérgio. **Infância e Educação Infantil II**: Linguagens. São Leopoldo: UNISINOS, 2014.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada.** Tradução: Luciane de Oliveira da Rocha. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2014.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação,** 1º edição, São Paulo, Atlas. 2011.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo - elementos metodológicos para elaboração e realização.** São Paulo: Libertad, 1995.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1978, p. 57.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Obras Escogidas II: problemas de psicología general.** Madrid: Visor Distribuciones, 1993.

_____. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Teoria e método em psicologia.** 1 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

YIN, Robert K. **Pesquisa Qualitativa do início ao fim.** Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016. e-Pub.

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

EVASÃO NO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS - FATORES DETERMINANTES EM UMA INSTITUIÇÃO PRIVADA DE ENSINO SUPERIOR

Valdineide dos Santos Araújo¹
Jéssica Maria de Araújo²

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo identificar os principais fatores determinantes da evasão sob a ótica do discente no Curso de Ciências Contábeis de uma instituição privada de ensino superior. Quanto aos objetivos, essa pesquisa caracteriza-se como descritiva com uma abordagem qualitativa e fez-se uso da pesquisa bibliográfica e documental. O estudo abrange os alunos que ingressaram no curso, entre os períodos de 2015.2 a 2019.1. Recorreu-se a alguns autores como: Paredes (1994), Nunes (2003), Ribeiro (2005), Pereira (2003), Tinto (1975), Veloso e Almeida (2002), que auxiliaram na compreensão e análise dos fatores que levaram a evasão. Do total de 284 alunos que ingressaram no Curso de Ciências Contábeis, 200 alunos aderiram a pesquisa. A coleta de dados foi realizada por um questionário enviado via online aos e-mails dos alunos evadidos. De acordo com o resultado os fatores internos são: descontentamento com a infraestrutura da faculdade, dificuldade de compreender as aulas, não ter se identificado com as normas e procedimentos da instituição. Como fatores externos, atribui-se como principais: dificuldades financeiras, escolha equivocada do curso, dificuldades de conciliar a jornada de trabalho aos estudos, falta de perspectiva profissional e problemas de ordem pessoal, como, por exemplo, moradia. A conclusão do estudo evidencia a importância da aplicação de um instrumento que caracterize o aluno, para que, posteriormente, somada a outros instrumentos de coleta de dados e informações possa evidenciar as causas da evasão.

Palavras-chave: Ensino Superior, Privado, Evasão, Ciências Contábeis, Alunos.

INTRODUÇÃO

Com a expansão universitária impulsionada pelas medidas do Ministério da Educação nos últimos anos por meio dos recursos financeiros às Instituições Federais de Educação Superior (IFES), foi importante para evolução, o acesso as Instituições de Ensino Superior Privado. No entanto, a evasão no âmbito do ensino superior é um fenômeno em crescimento que aflige as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas (GILIOLI, 2016).

No Brasil, os estudos sobre a evasão universitária são recentes, tendo sido iniciados em

¹ Doutora pelo Curso de Educação da Universidade Nacional de Rosário - UNR, Professora da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, valdineidesaraujo@gmail.com;

² Graduada do Curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, jessicaaraujo1131@gmail.com;

meados do século XX. O autor Gilioli (2016) explana que as medidas de antievasão dependem de ações e programas de assistência e de orientação a serem implementados, desenvolvidos ou aperfeiçoados pelas próprias instituições de ensino superior. Assim, torna-se relevante conhecer os atributos de alunos e instituições associados ao fenômeno da evasão.

Silva Filho et al., (2007) explicam que a saída de estudantes que iniciam e não terminam seus cursos se constitui em desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos. No setor público, são recursos públicos investidos sem o devido retorno. No setor privado, é uma importante perda de receitas. Em ambos os casos, a evasão é uma fonte de ociosidade de professores, funcionários, equipamentos e espaço físico.

Diante disso, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) divulgou o Censo da Educação Superior no qual afirma que a rede Federal conta com 63 universidades e 40 Institutos Federais e Centros Federais de Educação Tecnológica, todos ligados ao MEC. Há ainda, seis faculdades, uma ligada ao MEC e cinco vinculadas a outros ministérios. Ao todo, nessas instituições estão matriculados mais de 1,1 milhão de alunos. Em 10 anos, a rede federal mais que dobrou de tamanho. (INEP, 2018).

Segundo os dados do Censo, as IES privadas seguem em expansão, tendo o número de ingressantes aumentado 7,3%. Do total de 3,2 milhões de novos alunos em 2017, 81,7% ingressaram em instituições privadas. A rede privada conta com mais de 6,2 milhões de alunos, o que garante uma participação de 75% do sistema de educação superior, ou seja, a cada quatro estudantes, três frequentam uma instituição privada. (INEP, 2018).

De acordo com Silva Filho et al. (2007), a evasão estudantil no ensino superior é um problema internacional que afeta o resultado dos sistemas educacionais e a busca de suas causas tem sido objeto de estudo de muitos trabalhos e pesquisas educacionais. Diversas situações ocorrem no decorrer da duração do curso, muitas dificuldades surgem impossibilitando a trajetória do aluno, por vezes acabam prejudicando a continuidade do processo, e, conseqüentemente, aumentando a evasão.

Essa realidade também se verifica nos Cursos de Ciências Contábeis, embora a área esteja vivenciando um momento importante de sua história, de grande valorização do profissional. A evasão de estudantes é, portanto, um fenômeno complexo, comum às instituições de ensino superior. E por essa complexidade vem sendo, nos últimos anos, objeto de estudos e análises.

Perante essa realidade, surgiu o interesse em identificar quais são os fatores que causaram a evasão dos alunos no Curso de Ciências Contábeis que ingressaram no período de 2015.2 a 2019.1 em uma Instituição Privada de Ensino Superior da Paraíba, no intuito de levantar e analisar as razões

que determinou a evasão dos alunos e sugerir estratégias de ação voltadas à redução dos índices de evasão nessa IES privada.

Tendo como foco conhecer as causas para prevenção e tratamento dos fatores envolvidos na evasão durante o processo da graduação dos discentes, o estudo poderá contribuir para diminuir a evasão no curso de graduação de Ciências Contábeis da Faculdade em estudo.

Para a realização deste estudo de cunho qualitativo utilizou-se de uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo por meio de um questionário, de modo que o artigo apresenta inicialmente a presente introdução de modo a situar o leitor acerca do tema e do objetivo do estudo; no segundo momento há a explanação da metodologia adotada; posteriormente tem-se os resultados e discussões; por fim, as considerações finais e referências.

METODOLOGIA

Quanto aos objetivos, essa pesquisa caracteriza-se como descritiva porque visa descrever os fatores determinantes na evasão dos estudantes. A pesquisa tem uma abordagem qualitativa e fez-se uso da pesquisa bibliográfica e documental. Para Richardson (1999, p.90), a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como “tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos”.

A presente investigação qualitativa tem os fundamentos e procedimentos metodológicos apoiados na pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. A pesquisa documental se apoia em documentos que ainda não sofreram tratamentos. Para Gil (2012) embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho bibliográfico e ou documental, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas.

Para alcançar o objetivo principal desta pesquisa foram definidas as seguintes etapas de trabalho: a primeira etapa visava realizar os levantamentos bibliográficos por meio de pesquisa em livros, revistas e materiais disponíveis na internet, que permitiram a construção do acervo teórico para embasamento desta pesquisa, no qual foram tratados assuntos como conceitos de evasão no ensino superior, elementos da evasão da educação superior, causas e fatores da evasão no Brasil e estudos anteriores sobre evasão. De modo que recorreu-se a alguns autores como: Paredes (1994), Nunes (2003), Ribeiro (2005), Pereira (2003), Tinto (1975), Veloso e Almeida (2002), Silva Filho et al. (2007), Costa e Dias (2016), Souza (2017) e Prestes e Fialho (2018), que auxiliaram na compreensão e análise dos fatores que levam a evasão.

Por sua vez, a pesquisa documental trabalha com a consulta de diversos tipos de arquivos públicos e particulares. Assim verificou-se documentos particulares. Foi analisado os relatórios da instituição por meio do SIA (Sistema de Informações Acadêmicas) para coletar dados relacionados a evasão da IES em estudo.

Para a coleta de dados utilizou-se um questionário. No questionário interrogam-se diretamente pessoas por meio de uma série de perguntas ordenadas, que são respondidas sem a intervenção direta do entrevistador. Há alternativas de respostas previamente estabelecidas para as questões. (Gil, 2012).

O questionário foi enviado por e-mail através de mala direta com auxílio do hyperlink como também pelo WhatsApp dos discentes, totalizando 200 discentes que participaram da pesquisa no período 04/03/2020 até o dia 13/03/2020. O questionário aplicado com os discentes continham questões de múltipla escolha, que teve por objetivo subsidiar a construção do perfil socioeconômico do estudante e obter os fatores que contribuíram para a evasão dos alunos. Além de elaboração própria de algumas questões do questionário, foram adaptadas questões dos estudos de Tinto (1975) e Pereira (2003), a fim de estabelecer um melhor embasamento e coerência no estudo.

O questionário foi dividido em sete unidades, assim descritas: Informações pessoais, como gênero, idade, estado civil; Aspectos socioeconômicos, no grupo familiar, renda familiar e carga horária trabalhada; Aspectos socioculturais: escolaridade, tipo de escola, tipo de ensino, e a correlação com as variáveis de evasão em estudos existentes; Mobilidade onde buscou-se identificar os meios de transporte, tempo de chegada até a IES, e a correlação com as variáveis de evasão em estudos existentes; Informações sobre o curso de Ciências Contábeis – nesta unidade foi verificado se o curso foi a primeira opção do discente, o que motivou para escolher o curso e a correlação com as variáveis de evasão em estudos existentes; Expectativas – a razão para a escolha da Instituição, por fim Analisar o desempenho do aluno no curso a fim de correlacionar com variáveis de evasão.

Com o objetivo de sugerir estratégias de ação voltadas à redução dos índices de evasão na Faculdade privada, foi realizada entrevista com a gestão imediata na unidade (Diretor da Unidade, Coordenador de relacionamento, Coordenador acadêmico e Focal de retenção e evasão), sobre as perspectivas dos envolvidos de retenção e evasão, para detectar as políticas adotadas pela IES com a finalidade de reduzir a evasão no Curso de Ciências Contábeis. As entrevistas foram realizadas presencialmente, individualmente agendada e em uma sala reservada. Foi utilizado um roteiro previamente elaborado de perguntas abertas, com cinco questões apresentadas aos entrevistados e explicitou-se quais os objetivos pretendidos com a

entrevista em questão.

A pesquisa foi realizada no curso de Ciências Contábeis de uma Instituição Privada de Ensino Superior no litoral Paraibano. Considerou-se como população os alunos que ingressaram no curso de Ciências Contábeis na IES, no período de 2015.2 a 2019.1. A amostra foi definida com base nos relatórios extraídos do Sistema de Informações Acadêmicas -SIA, no ano de 2019, conforme visualizado no Quadro 1.

Quadro 1 – Situação do Curso Ciências Contábeis

Situação do Aluno no Curso	Quantidade
Noturno	
Abandono	46
Abandono por limite de trancamento	23
Ativo	36
Cancelado	28
Formado	14
Formando	1
Remanejado (Transferência Interna)	19
Trancado	38
Transferência	57
Total no turno	262
Manhã	
Remanejado (Transferência Interna)	19
Trancado	3
Total no turno	22
Total no curso	284

Fonte: Relatórios extraídos do SIA 2019

Dessa forma foi possível calcular a quantidade de cada tipo de saída em relação ao total de ingressantes e caracterizar a forma de evasão existente no curso.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Abordagem conceitual de evasão

O conceito de evasão considera universitários que abandonaram, trancaram, desligaram-se ou transferiram-se para outra instituição de ensino. Segundo a definição do MEC, no Censo 2009, evasão é a saída definitiva do curso de origem sem conclusão ou a diferença entre ingressantes e concluintes, após uma geração completa (MEC, 2009).

Segundo Rosa (2014), existem três modalidades de evasão: desligamento do curso superior em função de abandono (não matrícula), transferência ou trancamento e/ou exclusão

por norma institucional; evasão da instituição, que corresponde ao desligamento da instituição na qual está matriculado; e evasão do sistema, que se refere ao abandono definitivo ou temporário do ensino superior.

Araújo (2016) considera evasão como sendo o desligamento do estudante do curso superior em situações diversas, tais como: abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial), transferência ou reopção (mudança de curso), trancamento, exclusão por norma institucional; e evasão da instituição – quando o estudante desliga-se da instituição na qual está matriculado.

Para Pinto (2019), a evasão dos estudantes universitários, é o abandono dos estudos por um aluno formalmente matriculado, ou seja, situação na qual o estudante perde total contato com a instituição, que seria o desligamento completo da instituição.

Cabe salientar que esse fenômeno ocorre tanto em instituições públicas quanto em privadas, embora proporcionalmente as IES privadas registrem índices mais elevados, segundo o Censo da Educação Superior, divulgado em 2014, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2014).

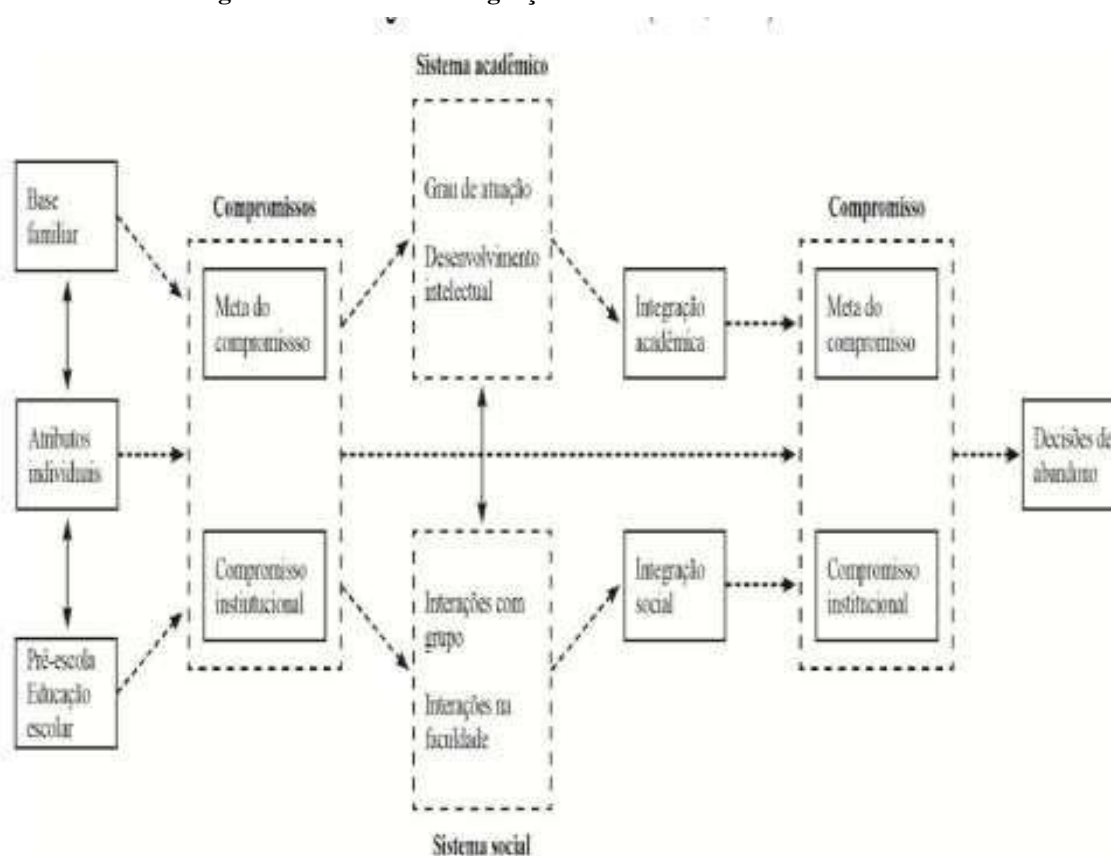
Entende-se, pelos conceitos expostos, que a evasão é uma interrupção no processo da conclusão do curso. Portanto, é preciso que as IES estejam atentas às necessidades do aluno, de modo a identificar e minimizar os motivos que podem levá-lo à evasão.

A compreensão das diferentes concepções sobre evasão pode auxiliar no entendimento de ações institucionais e governamentais, a fim de contribuir efetivamente para a diminuição da saída do estudante da Universidade antes da conclusão do curso.

Tinto (1975) apud Prestes e Fialho (2018) definem abandono escolar como o movimento de o aluno deixar a IES e nunca receber o diploma. Esta compreensão, que formou escola em âmbito internacional, foi adotada no Brasil pela Comissão Especial de Evasão do Ensino Superior, em 1996, sendo ainda uma das mais utilizadas para a realização dos cálculos das perdas de alunos.

O modelo de Tinto (1975) apud Almeida (2013) aborda seis conjuntos de variáveis: atributos de pré- entrada (atributos e habilidades do aluno, escolaridade anterior e antecedentes familiares); comprometimentos iniciais (metas traçadas pelo próprio estudante); integração acadêmica (vínculo entre o estudante e a estrutura da IES, além da relação com o corpo de profissionais); integração social (interações positivas com grupos de estudantes e docentes); comprometimentos subseqüentes (influência das dimensões acadêmicas e sociais da integração no comprometimento com a IES e na intenção de alcançar o objetivo de conclusão de curso, além de aspectos externos) e resultados (decisão pela persistência ou deserção).

Figura 1 – Modelo de integração do estudante de Tinto



Fonte: Tinto (1975)³, apud Almeida (2013).

“Modelo de Integração do Estudante”, de Tinto (1975) sugere que a decisão do estudante em evadir-se da instituição ocorre por problemas causados pela falta de integração com o ambiente acadêmico e social da instituição, sendo esta integração influenciada pelas características individuais, pelas expectativas para a carreira ou curso e, por último, pelas intenções/objetivos e compromissos assumidos no período pré-universitário.

Os fatores que mais influenciam a evasão estão relacionados aos fatores internos da instituição como a infraestrutura deficitária, acervo bibliotecário desatualizado, métodos de avaliação e deficiência didático- pedagógica dos docentes. E quanto àqueles externos ele relaciona os fatores inerentes aos estudantes tais como, as dificuldades financeiras, a escolha errada do curso, ausência de base para acompanhar as atividades desenvolvidas no curso escolhido e o fato do aluno ter sido admitido em curso que não foi sua primeira opção. (TINTO, 1975) apud (ALMEIDA, 2013).

³ TINTO, V. Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. **Review of Educational Research**, v. U5, n.1, p.J8 9-125.1975 (VIERIA, 2013)

Obras usadas - causas da evasão no ensino superior

Quadro 2- Obras usado sobre Causas da evasão no ensino superior

Autor	Causas
Paredes (1994), Nunes (2005) e Pereira (2003)	Estão vinculadas a fatores internos, que são relacionados ao curso e podem ser classificados em infraestrutura, corpo docente e assistência socioeducacional; e a fatores externos, que são relacionados ao aluno, tais como vocação, aspectos socioeconômicos e problemas de ordem pessoal das mais variadas espécies (mudanças de residência, doenças, problemas familiares, conjugais e/ou psicológicos)..
Moehlecke (2004)	podem ser agrupados em três grandes grupos: a) aqueles que se relacionam ao próprio estudante e suas escolhas; b) os relacionados ao curso e/ou à instituição; c) os relacionados a fatores socioculturais e econômicos externos
Ribeiro (2005)	relata que as principais pesquisas que tiveram início após 1985 revelam que a evasão universitária, tem sido de ordem: financeira; de ajustamento ao curso e/ou universidade escolhida; educacional (déficits no ensino fundamental e médio que complicam o aproveitamento e o desenvolvimento do aluno) ou de dedicação (aluno-trabalhador).
Veloso e Almeida (2002)	é impossível conciliar estudo e trabalho. Estes autores consideram que a indecisão na escolha por desconhecimento dos cursos e a formação no ensino médio de baixa qualidade são fatores primordiais na causa da evasão universitária.

Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

O quadro 3, apresenta objetivos de pesquisas anteriores sobre evasão, os quais exerceram grande influência para comparar com os resultados dessa pesquisa.

Quadro 01 – Estudos anteriores relacionados a evasão

Autores	Objetivos
Lobo (2006),	Apresenta dados, análises e comentários gerais sobre a evasão no ensino superior brasileiro, envolvendo, em uma parte do trabalho, o período de 2000 a 2005 e, na outra, o estudo da evasão dos diferentes cursos de graduação no período de 2001 a 2005 a partir dos dados do INEP
Silva Filho et al. (2007)	Utilizaram os dados agregados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) nas Sinopses do Ensino Superior entre 2000 e 2005.
Costa e Dias (2016)	Teve como objetivo evidenciar a reflexão à respeito de fatores significativos que podem contribuir para a permanência e sucesso escolar dos alunos recém-ingressantes na IES, principalmente os que carregam maiores dificuldades para sua permanência neste nível de ensino.
Souza (2017)	Objetivou mensurar os percentuais de evasão e compreender a realidade do fenômeno nos cursos de graduação presenciais da Universidade Federal de Goiás.
Prestes e Fialho (2018)	O objetivo foi identificar as principais causas de evasão escolar, a partir do estudo de caso do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, no período de 2007 a 2012.

Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

Perfil dos estudantes evadidos da IES privada

Na busca por mais informações por meio de relatórios, verificou-se que a faculdade possui setores de controles e de informação que fornecem inúmeros dados que vão desde documentos sobre o número de alunos inscritos no vestibular até os dados de concluintes, no entanto, o que chamou a atenção e despertou o interesse na pesquisa, foi o fato de não haver um questionário socioeconômico para os alunos ingressantes ou pesquisa dos alunos que evadiram. Dessa forma levantou-se as questões relacionadas ao perfil socioeconômico.

O perfil da amostra foi obtido através das respostas ao questionário enviado por e-mail e pelo WhatsApp dos discentes, totalizando 200 discentes que participaram da pesquisa. Conforme os resultados observa-se uma paridade do gênero, sendo 53% do sexo feminino e 47% do masculino. Com relação ao estado civil, 60% do(a)s respondentes são solteiro(a)s. A faixa etária dos 26 a 30 anos representa 32,5% da amostra, foi identificado que 69,5% dos alunos frequentaram o ensino médio somente em escola pública e 79,5% cursaram o ensino médio na modalidade tradicional.

De acordo com o INEP/MEC (ano), dos 35,8 milhões de alunos do ensino fundamental, 32,4 milhões (90,5%) estudam em escolas públicas e apenas 3,4 milhões (9,5%) em escolas particulares. No ensino médio, dos 6,9 milhões de alunos existentes, 82,4% estão nas escolas públicas. O Curso de Ciências Contábeis foi a primeira opção de escolha para a maior parte desses alunos representados por 72,5 % dos respondentes, porém, 27,5% dos alunos que frequentam o curso não optaram pelo curso como primeira escolha.

Os resultados apontam que 68% dos discentes trabalham e são fontes de renda do grupo familiar. Ao que se refere a carga horária de trabalho dos pesquisados, o mais frequente é de 21 a 40 horas semanais (87,5%). Desse modo, observa-se que, na amostra, a relação com o trabalho é elevada, comprometendo o tempo dedicado aos estudos, onde 70,5 % dedicam apenas de 1 a 3 horas por semana para o estudo das atividades acadêmicas. A interferência das atividades profissionais com desempenho acadêmico representa um risco médio para 36,5% e 25% dos discentes acreditam ser alto.

Ao analisar as expectativas do aluno ao ingressar em um curso de ensino superior, identificou-se que a maior parte dos respondentes anseiam a sua qualificação profissional (72%), e o motivo que o fizeram escolher o curso de Ciências Contábeis foi a inserção no mercado de trabalho (71%), evento resultado da crescente demanda das empresas por profissionais nessa profissão, e que reflete na grande empregabilidade na área.

Fatores que contribuíram para evasão dos estudantes da IES privada

Segundo o último Censo do Ensino Superior, publicado no final de 2017 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), é possível apontar que 26,4% dos alunos evadiram do sistema por desistência, abandono ou trancamento de matrícula. A taxa média de evasão anual dos alunos que cursam graduação presencial foi de 22,1%, além de permanecer praticamente inalterada ao longo dos anos.

De acordo com os dados analisados por meio de relatórios extraídos do SIA fornecidos pela instituição em estudo, as principais formas de evasão foram nessa ordem: por abandono representando o percentual mais elevado, em segundo lugar está a evasão por transferência de matrícula, a evasão por trancamento da matrícula aparece em terceiro lugar. Por fim, em último lugar tem-se a evasão por cancelamento. Dada a importância de combater a evasão dessa instituição foram identificados os fatores que influenciou a evasão dos alunos dessa IES privada.

As causas que mais influenciaram os alunos a evadir-se, caracteriza que o processo de evasão não é motivada por um único fator; há um conjunto amplo de situações, que se misturam e entrelaçam, indicando que são vários os aspectos que atuam sobre os estudantes. Conforme os autores estudados Ribeiro (2005), Pereira (2003), Prestes e Fialho (2018), reafirmam a visão de Tinto (1975), que apontam diversos fatores relacionados à evasão e trata como um fenômeno complexo, porque os alunos, ao ingressarem na universidade trazem consigo características individuais e essas, em interação com as características não só do contexto educacional, mas, também, com as externas a ele, vão propiciar e ocasionar fatores diferentes de evasão.

Na Tabela 1, apresenta-se as razões que determinaram a evasão do curso de Ciências Contábeis da Faculdade privada em estudo, foram informadas pelos discentes através do questionário.

Tabela 1 - Razão que determinou a evasão na IES privada

Razão que determinou a evasão na sua Faculdade	Frequência%
Não me identifiquei com a instituição	40,0%
Dificuldades financeiras para continuar na instituição	37,5%
Tive dificuldades com o conteúdo e com as avaliações	6,5%
Não me identifiquei com o curso o qual matriculei	6%
Mudança de endereço	5%
Problemas de saúde	4%
Distância da família	1%
Total	100%

Fonte: : Dados da pesquisa (2020).

As principais razões que determinaram a evasão do curso de Ciências Contábeis do Caso da Instituição Privada de Ensino Superior Paraibano em maior destaque pelos evadidos no semestre 2015.2 a 2019.1 foram: Não ter se identificado com a instituição, representado por 40% e dificuldades financeiras para continuar na instituição com 37,5.

É importante frisar que os alunos não têm o hábito de ler com atenção antes de assinar o contrato de prestação de serviços educacionais no qual é explicado todo regimento interno da Instituição de Ensino e acabam não se identificando com as normas e procedimentos da Faculdade. As pessoas são diferentes, logo, os motivos para os discentes que não se identificarem nas instituições ou curso também são. Por isso é fundamental que antes de finalizar o vínculo o aluno ter a atenção de ler o contrato educacional e verificar se a Instituição se encaixa com as suas expectativas.

Dificuldades financeiras foi apontada pelos entrevistados para terem dado continuidade aos estudos com 37,5%. A crise econômica, com desemprego alto, é o principal fator. Para Rodrigo Capelato, diretor do Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior, a crise faz com que os alunos desistam ou, por medo de perder o emprego, nem tentem cursar uma graduação (Semesp, 2018). Fato que se justifica devido 68% dos discentes informarem que são fontes de renda do grupo familiar conforme os resultados analisados no perfil socioeconômico. A condição financeira está vinculada as políticas de emprego do governo, como são escassas e a oferta é menor que a demanda em várias cidades do país acaba contribuindo para que o aluno deixe de estudar para sobreviver.

Os resultados apontam que 6,5% teve dificuldades com o conteúdo e as avaliações ofertado pela Instituição de ensino. Não se identificou com o curso de Ciências Contábeis com 6%. Mudança de endereço com 5% de contribuição para a evasão dos discentes. Problemas de saúde com 4% e distância.

Observa-se na Tabela 2, os fatores que mais contribuíram na decisão de interromper o curso. Principais fatores determinantes da evasão nessa ordem: com 45,5% a infraestrutura foi a opção mais mencionada para a saída dos discentes. Em segundo lugar ficou a falta de tempo com 14,5% devido a interferência das atividades profissionais com desempenho acadêmico. Em terceiro lugar ficou a dificuldade de compreender as aulas, mencionado por 13% dos entrevistados. Com base nas respostas do questionário 12% informaram que a evasão foi ocasionada por questões pessoais (doença, etc.). Com 8,5% ficou a distância da residência ao campus da Instituição. E a falta de perspectiva profissional na carreira de contador ficou com 3,5%, por fim apenas 3% optaram por outro curso.

Tabela 2 - Principais fatores determinantes na evasão

Principais fatores determinantes na evasão	Frequência%
Infraestrutura do campus	45,5%
Falta de Tempo	14,5%
Dificuldade de compreender as aulas	13,0%
Questões pessoais (doença, etc.)	12,0%
Distância da residência ao campus	8,5%
Falta de perspectiva profissional	3,5%
Opção por outro curso	3,0%
Total	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Esses resultados podem ser confirmados com Lobo (2006), que relata que a evasão pode ser devido a irritação com a precariedade dos serviços oferecidos pela IES; dificuldade financeira; enorme quantidade de docentes despreparados para o ensino e para lidar com o aluno real; decepção com a pouca motivação e atenção dos professores. Conforme a autora a evasão pode ser medida pela simples organização das informações disponíveis nos setores de registro e controle acadêmico. É possível até medir a evasão em uma turma pela comparação entre o número de ingressantes no ano de formação dessa turma e o número de concluintes do mesmo grupo de alunos.

Com relação ao ensino aprendizagem e competências docentes, a pesquisa de Costa e Dias (2016) vem corroborar na melhoria da IES privada em estudo, uma vez que apresentou resultados capazes de garantir melhorias no sucesso escolar a partir do suporte social, material e pedagógico. A importância dos professores, seu relacionamento com os alunos, expectativas em relação à sua aprendizagem, metodologia de ensino e seu preparo para a docência têm papel importante na relação do aluno com a universidade.

Esses resultados também se assemelham aos estudos de Souza (2017) sobre evasão: que evidenciam os fatores que contribuem para a ocorrência da evasão são acadêmico-institucionais, sócio-político-econômicos, dificuldades financeiras e de ordem pessoal.

Estratégias para reduzir os índices de evasão

Visando, então, obter a percepção dos gestores da unidade referente ao alto índice de evasão dos alunos no curso de Ciências Contábeis e as razões que influenciaram na decisão por parte dos discentes, que mencionaram que a principal causa que gerou a evasão foi não terem se identificado com a Instituição.

Os gestores entrevistados revelaram que alguns aspectos internos, de responsabilidade

da IES, como a qualidade do ensino e serviço oferecido nos semestres 2015.2 a 2019.1 não foram de excelência, e que houve muitas mudanças quanto ao corpo docente da Instituição, bem como a introdução de 20% das disciplinas online nos cursos presenciais, conforme a Portaria do MEC nº 4.059. (BRASIL, 1995).

A infraestrutura e acessibilidade das instalações passou por reformas. O investimento e o foco maior da IES eram na captação e não na retenção e evasão de alunos. Foi salientado também que a Instituição, no período considerado da pesquisa, não tinha gestor financeiro para realizar negociação de débitos ou colocar em prática estratégias de financiamentos, bolsas e descontos da própria faculdade, além de opções de cursos financeiramente mais acessíveis para ajudar aos alunos durante uma crise financeira.

Esses resultados podem ser confirmados com a pesquisa de Silva Filho et al., (2007), que revelou que são poucas as instituições que possuem um programa institucional regular de combate à evasão, com planejamento de ações, acompanhamento de resultados e coleta de experiências bem sucedidas. Os autores mostram que as taxas de evasão das IES privadas são superiores às das públicas, e que estas são negativamente correlacionadas com a concorrência no exame vestibular.

Segundo Gilioli (2016), os gestores das IES públicas ou privadas devem considerar que os discentes já trazem consigo vários vestígios de fatores externos que podem provocar a evasão. Fatores internos devem ser gerenciados pela IES, com diagnóstico, monitoramento e avaliação com proposições que possam contribuir a favor da instituição, visando a redução dos índices de evasão. Ações operacionais, pedagógicas, administrativas e de serviços podem contribuir para a retenção dos alunos, conforme Costa e Dias (2016).

Alinhados com os resultados das autoras Prestes e Fialho (2018), relatam que a evasão pode ser uma demonstração de insatisfação, revolta com o curso e a universidade. Por isso, os gestores precisam estar atentos aos sinais que os alunos transmitem, atribuindo parte da responsabilidade para os alunos que não estão preparados para frequentar o ensino superior, e, por outro lado, reconhecem que a universidade também não está preparada para receber e apoiar a permanência.

Desta forma, recomenda-se aos gestores da IES que, no início do período letivo, deve-se aplicar o questionário socioeconômico em busca de mapear sinais, a fim de delineamento do perfil do aluno. Os registros diários de frequência devem ser realizados, para identificar alunos faltantes. Outra sugestão é atentar para as primeiras avaliações, identificar a realização ou a falta delas, e, imediatamente, acionar as áreas responsáveis pelo controle destes alunos. A criação de grupos (coordenação, professores e turmas) usando as redes sociais como: *WhatsApp*

e *instagram* podem ser uma medida simples e eficiente de acompanhamento dos alunos.

Os gestores das IES podem criar um planejamento a curto e longo prazo que influencie diretamente na graduação dos discentes. Desta forma, os gestores de uma IES devem preocupar-se em buscar a excelência na prestação de serviços. E, como o serviço é intangível e seu benefício altamente subjetivo e de percepção ao longo do tempo, a interferência das expectativas e necessidades pessoais, comunicação e experiência passada tende a estabelecer uma relação conflituosa entre o serviço esperado e o serviço percebido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta da pesquisa foi identificar as principais causas da evasão sob a ótica do discente no ensino de graduação em Ciências Contábeis em uma IES privada no litoral Paraibano, através de uma pesquisa descritiva com o intuito de identificar a relação dos fatores que causaram a evasão dos estudantes. A evasão exige acompanhamento permanente e sistemático, e a identificação de possíveis fatores e estratégias de intervenção visam pelo menos minimizá-la.

De acordo com a pesquisa, os principais fatores que contribuíram para a desistência do aluno em relação ao Curso de Ciências Contábeis foram os fatores internos como: descontentamento com a infraestrutura da universidade, dificuldade de compreender as aulas, não ter se identificado com as normas e procedimentos da Instituição; e, como fatores externos atribui-se as dificuldades financeiras, escolha equivocada do curso, dificuldade de conciliar a jornada de trabalho e estudo, falta de perspectiva profissional e problemas de ordem pessoal, como, por exemplo, moradia.

Para os Gestores da IES é importante ter em mãos informações e indicadores de evasão e mensurá-los semestralmente, evitando que o aluno abandone seu vínculo com a Instituição. Observando o seu comportamento e tomando medidas proativas que poderá identificar os potenciais evasores e agir de forma preventiva para reter o aluno. Dessa forma, a instituição teria indicadores atualizados, e, por meio deles, buscar alternativas para diminuir o número de evadidos. Na busca da eficiência organizacional e conseqüentemente garantindo a qualidade do ensino e serviço oferecido.

Dado o exposto, a evasão é uma problemática que tem se tornado prioritário para muitos pesquisadores, gestores das Instituições públicas ou privadas. Encontrar as causas para este problema é também uma necessidade para a busca de uma possível solução de cunho corretivo e preventivo na redução dos índices de evasão. Compreender os fatores associados

torna-se fundamental para o desenvolvimento de estratégias e definições de práticas assertivas na busca da eficiência organizacional. O resultado desta eficiência resultará numa melhor gestão dessa IES privada do litoral Paraibano em estudo, e conseqüentemente, garantirá não só a sua sustentabilidade, mas principalmente, atenderá as demandas do aluno e da sociedade como um todo.

O estudo realizado apresentou limitações importantes quanto à sua população e amostra. A população definida para este estudo, foram os alunos que ingressaram no curso de Ciências Contábeis em uma IES privada, período de 2015.2 a 2019.1. A definição da amostra também pode ser considerada um fator limitante tendo em vista o fato dela ter sido extraída com base nos relatórios do Sistema de Informações Acadêmicas da IES em 2019. Considerando as limitações do estudo, sugere-se para estudos futuros que os alunos entrevistados além de serem questionados sobre os motivos que os levaram a se evadirem, sejam solicitadas sugestões de melhorias para diminuir a evasão na IES.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. C. B. **Estratégias de retenção em IES: um estudo exploratório em instituições privadas da região metropolitana de São Paulo**. Orientadora: ROMEIRO, M.C, 2013. Dissertação (Mestrado em Administração) - São Caetano do Sul: USCS / Universidade Municipal de São Caetano do Sul, 2013.

ARAÚJO, T. B. **Evasão de discentes no curso de Ciências Contábeis da UFRN/CERES no período de 2011-2015**. Monografia (Bacharel em Ciências Contábeis). Orientador: ARAÚJO, E. N. F, 2016. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2016.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Superior. **Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras**. ANDIFES/ABRUEM, SESu. Brasília: MEC, 1995. 134 p. Disponível em: http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Diplomacao_Retencao_Evasao_Graduacao_em_IES_Publicas-1996.pdf Acesso em 20 de nov de 2019.

COSTA, S.; DIAS, S. A permanência no ensino superior e as estratégias institucionais de enfrentamento da evasão. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 9, n. 17 e 18, p.51-60. 2016. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/38650/28125>. Acesso em: 14 set. 2019

GILIOLI, R. S. P. Evasão em Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil: expansão da rede, SISU e desafios, 2016. **Anais[...]** eletrônicos. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/download/32677/18825> Acesso em: 13 ago. 2019.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2012.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior 2014**. Brasília: Inep, 2014. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2014.pdf. Acesso em 07 jan. 2020.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Índice Geral de Cursos 2015**. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-conceito-preliminar-de-curso-e-indice-geral-de-curso-de-2016/21206. Acesso em 07 jan. 2020.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2017**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-do-censo-da-educacao-superior-as-universidades-brasileiras-representam-8-da-rede-mas-concentram-53-das-matriculas/21206. Acesso em: 08 jan. 2020.

LOBO, M. B.C. M. Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções. **ABMES Cadernos**, v. 25, n. 7, p. 9 - 58. set/dez. 2006.

MEC. **Ministério da Educação**. Brasil, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-ultimo/file18>. Acesso em 16 de nov. de 2019.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa no ensino superior: entre a excelência e a justiça racial. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 8, p. 757-776, 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302004000300006>. Acesso em 16 de nov. de 2019.

NUNES, G. T. **Abordagem do marketing de relacionamento no ensino superior: um estudo exploratório**. 2005. 149 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção). Orientador:

PAREDES, A. S. **A evasão do terceiro grau em Curitiba**. São Paulo, SP: NUPES, 1994.

PEREIRA, F. C. B. **Determinantes da evasão de alunos e os custos ocultos para as instituições de ensino superior: uma aplicação na universidade do extremo sul catarinense**. 2003. 172 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção. Orientador: SAMOHYL, R. W, 2003. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

PRESTES, M. T.; FIALHO, M. G. D. Evasão na educação superior e gestão institucional: o caso da Universidade Federal da Paraíba. 2018 **Anais[...]** eletrônicos. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362018000300869&script=sci_artte Acesso em 10 de nov. de 2019.

PINTO, D. O. Evasão universitária: uma visão sobre o problema. 2019. **Anais[...]** eletrônicos. Disponível em: <https://blog.lyceum.com.br/evasao-universitaria/> Acesso em 10 de nov. de 2019.

RIBEIRO, A. M. O projeto profissional familiar como determinante da evasão universitária – um estudo preliminar. **Revista Brasileira de Orientação**. São Paulo, 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v6n2/v6n2a06.pdf> Acesso em 10 de nov. de 2019.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas** (3a ed.). São Paulo: Atlas, 1999.

ROSA, Chaiane de M. Limites da democratização da educação superior: entraves na permanência e a evasão na Universidade Federal de Goiás. **In: Poíesis Pedagógica**, Catalão (GO), 2014. Disponível em: <https://revistas.ufg.emnuvens.com.br/poiesis/article/download/31219/16813>. Acesso em 10 de nov. de 2019.

SEMESP. **Sindicato das Mantenedoras de ensino superior**. Rio de Janeiro, 2018. Anais[...] eletrônicos. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/imprensa/crise-de-nivel-superior/> Acesso em 26 de jun. de 2020.

SILVA FILHO, R. L. L. A evasão no ensino superior brasileiro. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, dez. 2007. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000300007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 10 de nov. de 2019.

SOUZA, T. S. **Estudo sobre a evasão em cursos de graduação presenciais na Universidade Federal de Goiás – UFG**. 2017. 214 f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Gestão Organizacional) - Programa de Pós-Graduação em Gestão Organizacional. Orientador: CASTRO, P. A, 2017. Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2017.

VELOSO, T. C. M. A.; ALMEIDA, E. P, 2002. **Evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, campus universitário de Cuiabá**: Um processo de exclusão. Trabalho apresentado na 24ª Reunião anual da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação. Anais[...] eletrônicos Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/564/453> acesso em 20 de nov de 2019.

EVASÃO NO ENSINO MÉDIO: PERSPECTIVAS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E GESTORES ESCOLARES

Siony Rocha de Sousa ¹

RESUMO

Este estudo objetivou analisar os motivos e consequências da evasão nas aulas de Educação Física no ensino médio noturno na cidade de Juazeiro do Norte-CE, na perspectiva de professores e gestores. A pesquisa se caracteriza como qualitativa, do tipo descritiva. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas. Os resultados mostraram que a evasão ocorre devido a fatores como o desinteresse, o trabalho, a falta de incentivo por parte da família e problemas pessoais, ocasionando a falta de formação e despreparo para o mundo do trabalho. A evasão ocorre em todos os níveis de ensino, o que foi evidenciado neste estudo relacionado às aulas de Educação Física. Contudo, não se percebe a realização de ações mais eficazes pelas escolas, e pelo poder público, voltados à permanência dos discentes nas escolas. Sendo assim, é necessário o desenvolvimento de estratégias metodológicas, tanto relacionadas à Educação Física, como para a educação de um modo geral, a fim de minimizar o problema.

Palavras-chave: Evasão, Ensino Médio, Educação Física, Docentes, Gestores.

INTRODUÇÃO

A educação é essencial para o desenvolvimento humano, contribuindo para melhoria das relações pessoais, comerciais e sociais desta forma se torna fundamental a inserção dos indivíduos no ambiente escolar. Ainda assim, é possível verificar que alguns problemas ocupam grande espaço nesse cenário, dentre estes a evasão que é algo visto constantemente nos estabelecimentos de ensino, não se tratando de um problema restrito a algumas instituições, mas um problema de ordem nacional, que afeta principalmente as classes mais desfavorecidas da sociedade (SILVA; BRAGA, 2011).

Segundo Maia e Meireles (2005 *apud* ALMEIDA 2007) a evasão escolar é entendida como uma etapa não concluída num determinado curso ou programa de ensino e afeta diretamente aos educandos, uma vez que estes estão de certa forma privados do seu direito de acesso a educação. Ainda para Reinert e Gonçalves (2010), “A evasão escolar compreende o abandono da escola durante o período letivo, ou seja, o

¹ Mestre em Educação Física, pela Universidade Federal do Vale do São Francisco, Professora da Educação Básica (SEDUC-CE); sionyrocha.edf@gmail.com;

aluno se matricula, inicia suas atividades escolares, porém, em seguida, deixa de frequentar a escola, por uma ou um conjunto de razões”.

Entretanto, é possível constatar que a evasão tem sido associada a diversas situações e assim não acontece apenas com a desistência do aluno, mas que tem se tornado algo frequente dentro das aulas oferecidas na escola, causando problemas como a repetência, o que sugere a necessidade da reflexão a respeito do desinteresse dos alunos pelas aulas, bem como do papel do professor nesse sentido.

Almeida e Cauduro (2007), afirmam que os procedimentos didáticos pedagógicos do professor influenciam na qualidade das aulas e, conseqüentemente, na motivação dos alunos, além do conteúdo aplicado que muitas vezes não atende as necessidades dos educandos, assim por meio de sua conduta o professor se torna um agente motivador no processo de aprendizagem, fazendo com que os alunos sintam interesse em permanecer nas aulas.

Além de problemas ligados a qualidade de ensino, é preciso, considerar questões referentes às políticas de governo, convívio familiar e o próprio indivíduo, considerando que tantos os fatores internos, quanto os fatores externos a escola, podem levá-los a desacreditar na educação, desmotivando-os o que pode vir a causar o abandono escolar. (SILVA; BRAGA, 2011).

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de Dezembro de 1996 (LDB, nº 9394/96) o ensino da disciplina Educação Física passou a ser obrigatório para a educação básica, exposto no Artigo 26, § 3º: “A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica”. Contudo, sua prática ainda é facultativa em alguns casos, que enquadrariam diversos alunos, principalmente do ensino noturno.

Apesar dessa obrigatoriedade durante muitos anos a Educação Física sofreu certa desvalorização no ambiente escolar, uma vez que muitos alunos e alguns professores a reduzem a simples aplicação de gestos motores, ou um momento de recreação e lazer, ou ainda período de treinamento esportivo e, portanto algo dispensável.

Barni e Schneider (2003) complementam a ideia afirmando que: “A Educação Física do ensino médio, em algumas ocasiões chega a ser marginalizada, discriminada, desconsiderada, ou até por vezes excluída dos projetos políticos pedagógicos de algumas escolas”. O que reflete a expectativa de alguns alunos frente à disciplina e conseqüentemente contribui para evasão nas suas aulas.

Em relação ao ensino noturno, vários problemas dificultam a realização das aulas de Educação Física (quando ocorrem), pois parte das pessoas que escolhem o ensino noturno são trabalhadores ou mesmo que já passaram da idade escolar e assim encontram-se cansados da realização de outras atribuições que executam em sua vida diária e não sentem interesse em participar. Desse modo, percebe-se que se torna crescente o número de alunos que optam pela não realização da atividade física escolar, sendo excluídos do processo de aprendizagem oportunizado nas aulas, além de outras situações encontradas na escola, como o tempo reduzido e eventos realizados que algumas situações ocupam o tempo que ocorreriam as aulas dessa disciplina.

Em algumas escolas devido à extensa carga horária, as aulas de Educação Física ocorrem no período de contra turno o que faz com que outros fatores, além dos que já foram citados, comprometam a assiduidade dos educandos. Pois quando realizada dessa forma, a Educação Física ganha característica de atividade extracurricular por não ocorrer no horário das demais disciplinas tornando-se um ponto relevante para desmotivação dos alunos.

Diante do exposto pretende-se responder ao seguinte questionamento: Quais os motivos e consequências da evasão nas aulas de Educação Física no ensino médio noturno das escolas públicas da cidade de Juazeiro do Norte, na perspectiva dos professores, coordenadores e diretores? Partindo desses pressupostos, este estudo tem como objetivo analisar os motivos e consequências da evasão nas aulas de Educação Física no ensino médio noturno.

METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, do tipo descritiva, uma vez que procura investigar a opinião de determinado grupo, referente a certas informações e características. Para Gil (2008) esse tipo de investigação “tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis, sem que haja nenhuma interferência do pesquisador”. Sua utilização é, portanto, indispensável quando os temas pesquisados demandam um estudo interpretativo, e desse modo será possível ter uma visão ampla a cerca da temática pesquisada.

Utilizou-se como instrumento de coleta a entrevista semiestruturada. Todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas. Ressaltamos que esse

procedimento foi realizado apenas mediante autorização expressa no termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). A pesquisa foi realizada na cidade de Juazeiro do Norte-CE

A amostra foi composta por 7 professores de Educação Física atuantes em escolas públicas de ensino médio, no período noturno. Sendo que, um deles não possui formação em Educação Física, contudo foi incluído no grupo porque ministra aulas da disciplina no nível de ensino pesquisado. Dentre os professores, 4 são do sexo masculino e 3 do sexo feminino, faixa etária variou entre 26 e 42 anos, o tempo de experiência na docência foi de 4,8 anos em média. Participaram também 8 gestores (diretores e coordenadores escolares), sendo 5 do sexo feminino, e 3 do sexo masculino. A faixa etária variou entre 36 e 45 anos, com tempo de experiência médio de 2,5 anos.

Para a análise dos dados recorreu-se a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), isto é, os dados foram organizados através da divisão dos componentes de um conteúdo em categorias. Deste modo, após análise dos conteúdos sugeriram cinco categorias: 1) Conhecimento Sobre Evasão; 2) Motivos; 2) Consequências; 4) Processo Ensino-Aprendizagem; 5) Soluções.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tendo em vista que neste estudo considerou-se a evasão em aulas de Educação Física, a apresentação dos resultados se dará de acordo com a ênfase dada ao fenômeno nos relatos dos entrevistados, e serão apresentados com base nas categorias pré-estabelecidas.

CONHECIMENTOS SOBRE EVASÃO

Essa categoria compreende o entendimento relacionado ao conceito e a caracterização da evasão escolar e foi composta por duas questões: O que você entende por evasão escolar? E como você caracteriza a evasão escolar? Dentre as repostas encontradas referentes à questão 1, citamos as seguintes:

Evasão escolar eu entendo pelo abandono do ano letivo, antes do seu encerramento, eu posso entender que seria o aluno perder o interesse pelos estudos, pela pessoa continuar estudando ou pela instituição - Professor 1.

Evasão escolar se dá quando o aluno deixa de frequentar a escola por algum motivo, que para ele pode ser de relevante ou não, pelo simples fato de não

ter aquela coragem de frequentar a escola, ou seja, o querer frequentar - Professor 5

Evasão escolar é quando o aluno deixa de estudar, alguns motivos ele deve ter a maioria das vezes motivos pessoais – Gestor 1.

Eu entendo pela falta de compromisso por parte dos alunos porque muitas vezes principalmente no turno da noite a evasão se dá ou pela falta de compromisso ou então pela questão de cansaço por aquelas pessoas que trabalham o dia todo – Gestor 6.

Foi possível observar que tanto professores como diretores/coordenadores compreendem a evasão escolar como abandono das atividades escolares pelos alunos, devido alguns motivos como o desestímulo e a falta de compromisso, em relação a isso Costa (2004) diz que a evasão escolar pode ser entendida pelo fato do educando, uma vez matriculado, deixar de frequentar a escola, independente dos motivos, já para Batista, Sousa e Oliveira (2009) a evasão escolar é resultado da somatória de diversos fatores que se conflitam entre si, ou seja, é a consequência de causas variadas. Em relação à caracterização da evasão dentro das aulas, os participantes responderam:

É a falta de interesse, a falta de incentivo dos pais e isso os leva a evadir – Professor 3.

A evasão se dá muito por conta de trabalho e tudo, então a característica principal é essa – Professor 5.

A evasão foi caracterizada pelo desinteresse apresentado, decorrente da falta de incentivos por parte da família. É importante considerar que a família é parte importante no processo educacional, se não ocorre o acompanhamento adequado e o incentivo aos estudos, acaba por dificultar o cumprimento da função da escola, além da dificuldade de se conciliar o trabalho e a escola, que muitas vezes leva o discente a optar pelo trabalho, em decorrências de outros fatores, para além da escola.

A gente começa a perceber que o aluno, ele vai evadir-se quando ele falta muito, aí a consequência dessa falta leva ao baixo rendimento escolar, ele acaba percebendo que as notas estão baixas e fica desestimulado e acaba desistindo - Gestor 2.

A evasão se dá pela falta constante desse aluno em sala de aula, por ele não vir assistir a aula, a questão da desmotivação passa a não realizar trabalhos, a faltar provas - Gestor 6.

Não só o aluno deixar de vir, ele pode vir e deixar de assistir a uma aula específica e simplesmente não voltar pra aquela aula - Gestor 7.

Os gestores caracterizam a evasão observando as faltas constantes em todas ou em alguma disciplina específica. Lüscher e Dore (2011) nos colocam que diversas

situações podem caracterizar o abandono da escola, refere-se à saída do aluno da instituição ou do sistema de ensino; a não conclusão de um determinado nível de ensino ou ainda por não frequentar as aulas oferecidas na escola e até mesmo aqueles indivíduos que nem se quer ingressaram nos estabelecimentos de ensino, dessa forma a evasão mostra-se como um problema de “múltiplas faces” pela diversidade de circunstâncias que a constituem.

Percebem-se diferenças nas falas de docentes e gestores, onde observamos que os professores fizeram a caracterização referente aos motivos que ocasionam a evasão, enquanto os gestores escolares falaram das situações percebidas nas escolas, que podem ser entendidas como abandono.

MOTIVOS

Apresentam-se nessa categoria os motivos relatados como causas da evasão escolar nas aulas de Educação Física no ensino médio noturno, segundo os entrevistados. Dentre as respostas, eles citaram:

Desinteresse, desestímulo, problemas pessoais – Professor 1.

É a falta de interesse (...). Quando não tem incentivo por parte da família e não tem perspectiva de vida futura ai acaba evadindo mesmo – Professor 3.

Às vezes o próprio apoio da família, a escola, a educação funciona como um tripé o aluno, a família e a escola (...). Quando não funciona esse tripé fica difícil manter o jovem na perspectiva de manter sua carreira na educação – Professor 6.

A questão de não conseguir conciliar a escola e o trabalho, ou em alguns casos a escola, o trabalho e a família – Professor 7.

Ao tratarmos dos motivos que ocasionam a evasão, observam-se quatro motivos principais, o desinteresse, problemas pessoais, trabalho e falta de incentivos da família, percebe-se que os motivos externos a escola prevalecem sobre os motivos internos relacionados ao desinteresse pelas aulas e pela educação. Motivos semelhantes foram encontrados no estudo de Sousa *et al* (2011) onde foi evidenciado que as principais causas da evasão são falta de incentivo da família e da escola; necessidade de trabalhar, entre outros.

Com relação ao desinteresse Ceratti (2008) enfatiza que às vezes a falta de interesse do aluno, traduzida na evasão escolar é uma maneira de mascarar sua incapacidade para se esforçar, sua falta de vontade de buscar o aprendizado. Mas em

outras ocasiões não é assim, pois os alunos se esforçariam caso observassem os conteúdos da aprendizagem como atrativos, úteis, conectados com sua vida diária, atraentes o suficiente para que o esforço valha a pena. Assim por não percebê-la dessa forma ocorre à desmotivação, por essa perspectiva à escola não se mostra interessante para esses alunos, por não apresentar relação com sua vida social, o que diante dessas situações acaba por facilitar a ocorrência do abandono.

Paula e Fylyk (2013) afirmam que fatores extrínsecos são importantes para o incentivo à motivação, e desse modo à variedade e criatividade das aulas ministradas pelo professor estão relacionadas ao interesse dos alunos, o que exige a construção de aulas dinâmicas, fazendo com que o professor se torne agente motivador dentro das suas aulas, e mostra a necessidade de que a escola torne-se um ambiente atrativo a fim de que esse aluno sinta o desejo de estar na escola, e aperfeiçoar seus conhecimentos.

Ao considerarmos o fator trabalho e problemas pessoais, devem-se levar em conta as características do público atendido pelo ensino noturno, pode-se afirmar que grande parte dos alunos encontra-se fora da idade escolar, que trabalham durante todo o dia, que possuem família (em alguns casos), e dessa forma torna-se difícil e mesmo “desmotivante” dirigir-se a escola, após um dia cansativo e de diversas atribuições. A respeito disso, Sousa (2013) afirma que ainda não foi encontrada uma solução plausível para uma conciliação entre trabalho e estudo, especialmente nas escolas noturnas e, de fato o problema persiste durante um longo período, sendo um desafio a ser superado, por educadores e educandos.

Em relação à ausência de incentivo pela família, além de ideais comuns, as relações entre a escola e a família, baseiam-se na divisão do trabalho de educação de crianças e jovens, e envolvem expectativas recíprocas, nesse sentido, ambas devem desempenhar suas funções, a fim de garantir a que os alunos se mantenham na escola e se alcance os objetivos ao fim do processo educativo (CARVALHO, 2004).

As mais jovens elas engravidam e há uma tendência grande de evadir, outro trabalho, eles passam a trabalhar no horário noturno, eles vão embora da cidade, percentual menor é interesse – Gestor 1.

A desmotivação por conta das questões socioeconômicas, a questão do salário, a questão do tempo que precisa trabalhar – Gestor 5.

Os motivos eles são diversos, os menores casos o fato do aluno não gostar do professor ou não gostar da matéria, às vezes, problemas com a família, problema relacionado com a família, relacionado com o emprego, o aluno precisa trabalhar – Gestor 7.

A evasão apresenta-se como um problema social. Nesse sentido, o contexto social e financeiro dos educandos também contribui para que ocorra a evasão, o que foi percebido ao se considerar as respostas dos grupos, quando se fala de trabalho, família e gravidez, sendo que esses fatores externos à escola por vezes se tornam um desafio, a permanência dos alunos. Fatores equivalentes foram relatados no estudo de Espínola (2010) que buscando esclarecer os motivos da evasão escolar, encontrou como principais causas o desinteresse, gravidez e trabalho.

Vemos também que o fator “gravidez”, expressa uma possível desigualdade de gênero, no que se refere ao acesso à formação. Embora, não seja nosso objetivo realizar uma análise a partir dessa perspectiva, é preciso considerar que esse problema assume contornos específicos ao considerarmos tanto o gênero, como outras categorias de análise, como a classe social e a etnia, por exemplo.

Ao se pensar nas funções da escola deve-se considerar que cabe a esta socializar não apenas os conteúdos. Ao se considerar o aspecto do desinteresse e desestímulo, entende-se que é necessário que ocorra o incentivo e promoção da motivação, cabendo à escola e aos professores auxiliar no desenvolvimento e na formação cidadã, contribuindo para que os discentes se tornem atuantes e autônomos, devendo partir da escola a busca por alternativas a fim de se reverter o problema. Numa escala maior, percebemos a necessidade de que o poder público desenvolva programas e políticas que contribuam para manter os jovens na escola, proporcionando melhores condições de trabalho e renda, para que a evasão venha a diminuir.

CONSEQUÊNCIAS

Nessa categoria são apresentadas às possíveis consequências, ocasionadas pelo abandono escolar:

Ele terá consequências, lógico no âmbito educacional e empregatício também, por conta da sua falta de formação. Um número pequeno de alunos reflete na prática docente do professor, eu acho que o professor também fica de certa forma, desestimulado e isso compromete também muitas vezes o seu rendimento, para a escola a desmotivação do professor, a perda de alunos, onde algumas escolas tem o perigo de serem fechadas, turmas são fechadas por falta de alunos, então isso também, abala, compromete muito o nome da escola, da instituição - Professor 1.

Para a escola são vários danos assim porque a escola depende do aluno pra média dela subir e para aluno a perda do ano, mais um ano sem estudar, mais um ano sem formação - Professor 3.

Sem dúvida nenhuma a marginalidade, meninas novas engravidando cedo. Para escola a desistência do aluno ocasiona em, por exemplo, projetos que deveriam ser inseridos na escola pelo governo e contribuições de merenda escolar e verbas pra aquele aluno deixe de ter, o governo poderia muito bem, já que gasta com outras coisas sem precisar, deveria investir mais pra evitar a evasão, do que outras coisas que ele vem fazendo aí de forma errada - Professor 4.

A evasão traz muitas consequências para os discentes e para as instituições de ensino, como o problema da reprovação do aluno e por conta disso, o atraso na sua formação e a perda da sua participação na construção dos conhecimentos abordados, o que acaba por impossibilitar a conquista de melhores empregos e a marginalidade, são prejuízos citados pelos professores, Digiácomo (2013) ao considerar as consequências da evasão afirma que essas são gravíssimas, e que são sentidas com maior intensidade em cadeias públicas, onde cerca de 90% da população carcerária é analfabeta; o autor complementa afirmando que a falta de educação, de acesso à escola, ou ao conhecimento é um problema mais grave que a pobreza.

Uma pequena quantidade de alunos nas salas de aulas, também foi colocada como comprometedor do trabalho docente, é preciso considerar que alunos e professores são protagonistas no processo educativo. Assim, é necessário que haja o interesse, a busca, e a motivação de ambas as partes, se não ocorre desta forma acaba por afetar o rendimento, considerando ainda que o professor é um referencial para os alunos se ele mostrar-se desmotivado torna-se difícil reverter danos como o desinteresse e a desmotivação para continuação dos estudos.

Em relação à escola, foi citado o fechamento de turmas, o que compromete o nome da instituição segundo o “professor 1”, o que pode levar a entender que a escola não consegue manter os alunos, não consegue cumprir a sua função de educar e assim possa ser “mal vista” pela sociedade, já que apresenta um grande número de abandono. Além disso, uma grande quantidade de matrículas, onde os alunos se evadem, sem que seja informada a instituição, faz com que um determinado número de vagas fique ocioso, sendo que poderiam ser ocupadas por outros discentes.

As avaliações externas realizadas nas escolas públicas pelos órgãos governamentais faz com que as escolas “dependam” dos alunos para que sejam bem avaliadas, contudo ao ocorrer um grande número de abandono, os índices da escola diminuem, ocasionando ainda a perda de investimentos devido esses índices, o que também dificulta a gestão, pois com poucos investimentos e falta de materiais para

realização de atividades diferenciadas os processos de ensino-aprendizagem são prejudicados, o que dificulta a reversão desses números.

De acordo com Machado (2000) mesmo a escola devendo cumprir suas funções pedagógicas de forma autônoma, não exclui as atribuições do governo de realizar investimentos para melhoria da educação, pois do contrário, a escola é obrigada a apresentar um determinado índice, para garantir os investimentos na instituição, comprometendo a veracidade dos resultados apresentados nas avaliações.

Para a escola é assim nós fazemos a estatística anual de evasão, de repetência, de aprovação se a evasão aumenta muito há a probabilidade de fechar o horário noturno – Gestor 1.

Bem, os resultados da escola caem muito dependendo da evasão, geralmente o turno noturno, esse turno por causa da evasão leva os resultados da escola pra baixo. Nós temos geralmente uma classe um grupo de estudantes que na maioria são fora de faixa etária então quando conseguem concluir o ensino médio – Gestor 3.

É mais um que a gente deixa de está socializando permitindo uma integração social e também no trabalho, no mercado de trabalho – Gestor 5.

As consequências citadas pelos gestores apresentam-se semelhantes às respostas dadas pelos professores, referentes à falta de formação, e por conta disso, prejuízos no meio social e relacionado às condições de trabalho, sendo citada ainda a diminuição nas notas de avaliação das escolas, o que pode ocasionar o não funcionamento do horário noturno. Fornari (2010) aponta que as consequências da evasão escolar levam os indivíduos à exclusão social, por ser a evasão um problema social, e assim as consequências não se limitam a escola, mas reflete na vida de crianças, jovens e adultos.

PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Aqui são relatadas questões pertinentes à gestão do processo educativo no ensino médio noturno. Quanto à organização didática das aulas, os entrevistados relataram:

O curso noturno por ser no meu caso, a gente não ter ainda um espaço pra aulas práticas, e pela lei admitir aulas teóricas em sua totalidade, as aulas são 100% teóricas, em sala – Professor 1.

No turno da noite é uma aula semanal e essa aula você é que decide como é que vai fazer, então trabalho uma semana prática e uma teórica – Professor 4.

Eu gosto muito de organizar minhas aulas de acordo com os temas mais recentes do momento eu trabalho muito na abordagem crítico superadora – Professor 6.

São voltadas pra questão da qualidade de vida, da saúde não saindo do foco da proposta da escola que são todos os conteúdos – Professor 7.

A organização metodológica é fundamental para o desenvolvimento das aulas e alcance dos objetivos, observa-se que os professores a fazem de acordo com a proposta pedagógica da escola, incluindo o que seja atraente para os alunos e correlacionado com sua vida diária, sendo as aulas teóricas e práticas ou apenas teóricas, com base conceitual relacionada a abordagens críticas ou à saúde.

Nesse sentido, é percebido que em algumas escolas não existe uma estrutura curricular “fixa” da Educação Física Escolar, o que pode ser comprometedor do processo ao considerarmos que o currículo é pensado a fim de garantir a organização didática, o controle e a eficiência social, dos conhecimentos transmitidos. Por outro lado, a diversidade de conteúdos pode estimular a busca pelo saber, uma vez que são vivenciados novos desafios, desse modo, o trato dos conhecimentos que apresem relação com a realidade dos educandos se motra interessante, por entenderem como algo importante a sua formação (BARTHOLO; SOARES; SALGADO, 2011).

Em relação a aulas práticas e teóricas, o professor 1 afirma que realiza apenas aulas teóricas. A respeito disso Borges (1997 apud SANTOS; SILVA, 2012), relata que durante o processo educacional, o professor deve oportunizar aos alunos o saber e o fazer da Educação Física, ou seja, estabelecer uma relação entre a teoria e a prática que são indissociáveis, pois para toda teoria existe uma prática e vice-versa. Nesse sentido, não se deve desconsiderar a complementaridade desses processos, e se ocorre apenas à teoria, conseqüentemente há uma perda para os alunos, tanto no confronto de conhecimentos, como no aprendizado de atitudes, conceitos e procedimentos pertinentes às experiências práticas. Além disso, aulas exclusivamente conteudistas, podem se tornar menos estimulantes para os estudantes, que já lidam com outros fatores, além da escola, como no caso do ensino noturno.

Com relação a percepção do interesse dos alunos pelas aulas, professores relataram:

Bem, no período noturno o interesse deles é mais de conclusão mesmo, não vamos generalizar alguns querem aprender, debatem, querem saber, agora outros não, vamos colocar 70% da turma quer concluir – Professor 3.

Hoje existe um grande número de alunos com um desapego, uma falta de concentração, principalmente no ensino médio – Professor 6.

Se não houver uma vivência prática eles não apresentam interesse, embora sempre que há debates sobre essa questão que envolve o corpo, as vivências, e seu dia-a-dia eles apresentam algum interesse, mas se não houver uma vivência prática eles não apresentam interesse porque eles não aceitam a Educação Física somente como uma disciplina que escreve, então eles tem essa concepção que tem que ter uma vivência prática – Professor 7.

De acordo com os depoimentos desses professores, grande parte dos alunos não apresenta interesse pelas aulas apenas objetivam a conclusão do ensino médio, ou seja, não há uma preocupação com a aprendizagem, o objetivo se restringe a obtenção do certificado de conclusão do ensino médio. Percebe-se ainda que o interesse está condicionado aos conteúdos trabalhados nas aulas de Educação Física.

Gruppi (1998 *apud* LORENZ; TIMBEAU, 2003) afirma que os alunos não percebem a Educação Física como algo fundamental a sua formação, o que faz com que as aulas percam o significado no ensino médio, pois são percebidas pelos alunos como atividades recreativas e de lazer, ou são consideradas como uma prática específica de atividade esportiva, o que compromete o andamento das aulas e o interesse pela disciplina principalmente quando se trata de conhecimentos teóricos, fato percebido e mencionado pelos professores.

Nessa categoria, os gestores relataram como é feito acompanhamento com os professores de Educação Física em relação ao planejamento e a realização das aulas.

Bem, todos os professores eles são acompanhados, porque bimestralmente nós temos os RAs, que são os levantamentos das médias dos alunos, nós temos acompanhamento, aprovação, reprovação e abandono, nós temos os planejamentos gerais – Gestor 3.

Eu diria que o acompanhamento com os professores é feito de maneira muito frágil – Gestor 4.

A partir das respostas obtidas compreende-se que ocorre um acompanhamento com os professores por parte da gestão escolar, através de planejamento e avaliações, ainda que não seja de forma diligente. Em relação a isso Soares (2012) enfatiza que o acompanhamento é uma das principais funções da equipe pedagógica, de modo a possibilitar reflexões a cerca das ações pedagógicas, desenvolvendo em conjunto com professores, estratégias para melhorar o processo educativo.

O planejamento com os professores da Educação Física se realiza todas as terças feiras no dia em que se planejam com a área de linguagens, códigos e suas tecnologias. É realizado com os professores e com o professor coordenador de área que é o PCA – Gestor 2.

Nós fazemos o planejamento semanalmente com os professores de todas as áreas, na terça é linguagens e códigos, então a gente tá sempre acompanhando o professor, buscando estratégias pra ele dá uma aula dinâmica, ministrar um conteúdo melhor, então eles têm esse tempo – Gestor 6.

O planejamento didático compreende toda a organização do trabalho a ser desenvolvido pelos professores nas aulas, assim, a partir da organização são traçadas metas e estratégias, a fim de desenvolver uma ação educativa eficaz. Sendo o planejamento, um processo de articulação entre o trabalho escolar e a realidade social é a participação ativa de todos é elementar para o desenvolvimento das ações educativas bem sucedidas.

SOLUÇÕES

Aqui são apresentadas as atitudes já desenvolvidas nas escolas na tentativa de diminuir a evasão e são discutidas possíveis sugestões, para minimizar o problema e melhorar o processo de ensino aprendizagem.

Fica muito a critério de cada um a metodologia, mas acho que você dinamizar mais as aulas. Em relação à disciplina de Educação Física, deveria ter mais apoio no sentido de recursos. Então acho que têm que se oferecerem mais opções passeios, aulas, cursos preparatórios pra o Enem, pra vestibulares – Professor 1.

Jogos, festivais é muito bom pra eles, programas em relação a todas as disciplinas se mobilizarem pra os alunos ter certo interesse – Professor 2.

Ter um acompanhamento direto com eles. Projetos públicos pra formar eles como cidadãos e pra mostrar pra eles que a escola é importante, não só a escola, mas o aprendizado – Professor 4.

Envolvendo mais a família dentro da escola, fazer isso de alguma forma. A metodologia das aulas, tem que tá sempre inovando pra que deixe o aluno motivado e assim vê se diminui – Professor 5.

Observa-se que os professores sugerem a diversificação na realização das aulas, de forma que se tornem mais atrativas para manter o interesse nos alunos, além de ressaltar a necessidade de maior acompanhamento por parte da escola e da família, e a realização de diversos projetos interdisciplinares. Ao falar de inovações metodológicas Bergamo (2013) enfatiza que uma metodologia diferenciada não garante o interesse dos alunos, pois eles precisam estar “abertos” para novas experiências e que para isso os discentes precisam estar motivados, o que segundo o autor só acontece se os temas/conteúdos atenderem os anseios do grupo, desse modo uma abordagem integral e

interdisciplinar, pode vir a favorecer a aprendizagem, quando apresentam relação com outras esferas da vida dos estudantes.

A gente tem palestras de motivação, a gente acompanha de perto as notas deles - Gestor 1.

Olha, não só a escola, mas o próprio governo do estado ele tem incentivado, nós temos muitos professores qualificados, até a questão da merenda escolar ela é diferenciada pro turno noturno - Gestor 3.

A gente faz visita, a gente manda comunicado, a gente fica insistindo, a gente tenta fazer a escola se tornar mais interessante pro aluno do que ela já é, a gente investe muito também na questão do estudo do professor, na qualificação - Gestor 5

De explicar pro aluno, de colocar a lei mesmo que se faltar muito infelizmente estará reprovado por aquelas faltas na intenção de que ele se preocupe em não faltar, que de mais valor a escola e permaneça na escola, quando ele realmente desiste não tem nenhuma ação - Gestor 8.

Percebe-se que as diferentes ações desenvolvidas pela gestão escolar visam “conscientizar” e motivar os alunos da importância da continuidade dos estudos, diante a desistência busca-se realizar o contato direto com os alunos, em algumas escolas, através de ligações. Barreto e Mitrulis (2001) afirmam que as ações relacionadas à motivação aos estudos, em alguns casos, referem-se não a busca pelo saber, mas que muitas vezes é influenciada pela conquista de notas, e pelo medo da reprovação. É preciso considerar ainda que o simples “falar da importância dos estudos”, diante do motivo da saída do aluno não é o suficiente para que ele continue a estudar.

Eu penso assim que a Educação Física pode ser uma forte aliada contra a evasão escolar, porque eu acho que as aulas de Educação Física elas são um palco pra dinamicidade, eu acho que o professor pode diversificar as aulas com jogos, com novas iniciativas, ele pode trazer novidades pra suas aulas de Educação Física porque são aulas práticas, elas são naturalmente práticas, então vemos que favorece o combate contra a evasão escolar - Gestor 4.

Essa questão é complicada porque não é algo que dependa só da escola são situações que partem para o social, para o econômico, escolar, o familiar então é uma série de fatores - Gestor 5.

Eu achava muito interessante era se todos: professores, comunidade, alunos, pais, pensassem nessa importância que é utilizar o conhecimento pra mudar de vida, toda a sociedade - Gestor 8.

O problema da evasão persiste há anos sem que ocorram meios efetivos para que deixe de existir, por conta disso alguns gestores não citaram o que poderia atenuar o abandono, contudo é necessário que os órgãos responsáveis, a escola, professores, família e os próprios alunos, adotem posturas buscando solucioná-lo, através de ações conjuntas por toda a sociedade. Queiroz (2004) afirma que tanto a família como a escola

deve procurar conhecer as causas da evasão e a partir daí buscar alternativas para resolver o problema.

Dentre os motivos citados para evasão escolar foi citado a falta de incentivos por parte da família, o que impossibilita em algumas circunstâncias o empenho de todos no combate ao abandono, então se faz necessário que a ação se inicie com os educadores, motivando até mesmo a família a fim de reter os educandos na escola, isso não isenta as suas responsabilidades, mas deve ser a escola a facilitadora nesse processo.

Em relação à Educação Física, de fato é possível utilizar-se de situações de aprendizagem, atividades, conteúdos que motivem os alunos, porém como foi falado ocorre apenas uma aula semanal, e o contato do professor com a turma é menor que em outras disciplinas. Contudo, a realização de um trabalho interdisciplinar, que foi citado também pelos professores, pode tornar-se uma alternativa favorável a diminuição da quantidade de alunos evadidos, melhorando o processo de ensino, e proporcionando um trabalho homogêneo do professor, com turmas mais completas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde a instituição das primeiras escolas o problema da evasão escolar encontra-se presente no sistema de ensino, evidenciado em todos os níveis, com maior ou menor incidência, o que foi evidenciado neste trabalho, mais especificamente relacionado às aulas de Educação Física, sendo ocasionado por diversos fatores, trazendo inúmeras consequências aos discentes e as instituições.

Desse modo, ao compararmos os motivos da evasão citados pelos entrevistados e as sugestões apresentadas, pode-se afirmar que seria possível desenvolver algumas das atitudes sugeridas, tanto pela equipe de gestão, como pelos próprios professores, podendo vir a ocorrer a diminuição do abandono. Daí surge o questionamento: se professores e gestores conhecem as causas da evasão e as consequências e apresentam sugestões viáveis, porque não se coloca em prática as ações citadas?

Ao mesmo tempo em que os educadores falam da importância de “conscientizar o aluno que ele precisa estudar”, parece quem alguma medida eles não se percebem como responsáveis pelo despertar da consciência dos alunos e não desenvolvem ações nesse sentido.

Ao considerar as responsabilidades a escola, entende-se ainda que haja uma necessidade quanto ao desenvolvimento de práticas efetivas desenvolvidas pelos órgãos

que coordenam as escolas, como a Secretária de Educação e as Coordenadorias Regionais de Educação, observa-se que a realização de um trabalho conjunto ainda é insipiente.

Percebe-se que há uma grande necessidade de políticas públicas mais eficazes voltadas para a diminuição da evasão no ensino básico, visto que a legislação atual afirma ser dever do estado e da família garantir o acesso à educação para crianças e jovens. Por outro lado não há ações eficazes para mantê-los na escola, em especial no ensino médio noturno. Apesar da existência de projetos em algumas escolas desenvolvidos nesse sentido, é perceptível que não há uma preocupação maior por parte do poder público em sanar a questão.

Ao falarmos de políticas de enfrentamento do abandono escolar, não dizemos que os problemas sociais que contribuem para isso devam ser esquecidos pelo contrário, para diminuir a evasão é necessário que sejam desempenhadas atitudes em todas as esferas da sociedade, e não apenas no âmbito escolar, contudo se espera a contrapartida dos responsáveis pela educação na busca de uma maneira plausível e eficaz para permanência dos jovens na escola.

Por fim, ciente das limitações deste levantamento recomenda-se a realização de estudos considerando outras perspectivas e variáveis perspectivando obter um panorama maior com relação à evasão escolar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, O.C.S. **Evasão em Cursos à distância: validação de instrumento, fatores influenciadores, e cronologia da desistência.** 2007. Dissertação (Mestrado em Gestão Social e do Trabalho) Universidade de Brasília – UNB. Brasília, 2007.

ALMEIDA, P.C; CAUDURO, M.T. O desinteresse pela Educação Física no Ensino Médio. **EFDeportes.com**, Buenos Aires, ano 11, n. 106, Mar. 2007. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd106/o-desinteresse-pela-educacao-fisica-no-ensino-medio.htm>>. Acesso em: 21 jun. 2020.

BATISTA, S.D.; SOUSA, A.M.; OLIVEIRA, J.M.S. A Evasão Escolar No Ensino Médio: Um Estudo De Caso. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.9, n.19, p.1-19, 2009. Disponível em: <http://www.seduc.go.gov.br/imprensa/documentos/arquivos/15%20-20Manual%20de%20Gest%C3%A3o%20Pedag%C3%B3gico%20e%20Administrativo/2.10%20Combate%20%C3%A0%20evas%C3%A3o/A%20EVAS%C3%83O%20ESCOLAR%20NO%20ENSINO%20M%C3%89DIO%20-%20UM%20ESTUDO%20DE%20CASO.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2013.

BARNI, M.J.; ESCHNEIDER, E.J. **Educação Física No Ensino Médio: Relevante Ou Irrelevante?** Ago-Dez, 2003. Instituto Catarinense de Pós-Graduação – ICPG. Disponível em: < <http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev03-02.pdf>> Acesso em: 03 jul. 2020.

BARTHOLO, T.L; SOARES, A.J.G; SALGADO, S.S. EDUCAÇÃO FÍSICA: dilemas da disciplina no espaço escolar. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, p.204-220, Jul/Dez. 2011. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/bartholo-soares-salgado.pdf>> Acesso em: 30 ago. 2020.

BERGAMO, M. O Uso de Metodologias Diferenciadas em Sala de Aula: Uma Experiência no Ensino Superior. **Revista Eletrônica Interdisciplinar**. Disponível em: <<http://www.univar.edu.br/revista/downloads/metodologiasdiferenciadas.pdf>> Acesso em: 09 ago. 2020.

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de Dezembro de 1996. Brasília, 1996.

CARVALHO, M.E.P. Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família–escola. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 92-104 Jan -Abr 2004 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a08.pdf>>. Acesso em 01 ago. 2020.

COSTA, M.H.R. **As causas da Evasão Escolar: Um estudo de caso numa unidade de ensino da rede municipal de Salvador**. 2004 Monografia. (Especialização em Docência do Ensino Superior) - Associação Baiana de Educação de Educação e Cultura. Salvador, 2004.

DIGIÁCOMO, M.J. **Evasão Escolar: Não basta comunicar e as mãos lavar**. Disponível em: <http://w.ww.mp.ba.gov.br/atuacao/infancia/evasao_escola_murilo.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2020.

FEDERICI, C.A.G. O que não é educação física. **Revista Movimento & Percepção**, Espírito Santo de Pinhal, v.4, n.4/5, jan./dez. 2004.

FORNARI, L.T. Reflexões acerca da reprovação e evasão escolar e os determinantes do capital. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 17, n. 1, Passo Fundo, p. 112-124, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.upf.br/seer/index.php/rep/article/view/2027>>. Acesso em: 03 out. 2011.

LÜSCHER, A.Z.; DORE, R. Política educacional no Brasil: educação técnica e abandono escolar. **RBPG**, Brasília, s.1, v.8, p.147-176, dez. 2011. Disponível em: <http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/RBPG/Vol.8_suplemento/capitulo5.pdf> Acesso em: 16 jul. 2013.

GIL, A.C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2008.

PAULA, M.V. FILIK, E.T. **Educação Física No Ensino Médio: Fatores Psicológicos.** Disponível em: <<http://www.ensino.eb.br/portaledu/conteudo/artigo8323.pdf>>. Acesso em: 03 ago. 2020.

LORENZ, C. F.; TIBEAU, C. Educação Física no Ensino Médio: estudo exploratório sobre conteúdos teóricos. *EFDeportes.com*, Revista digital, Buenos Aires, ano 9, n. 66, 2003. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd66/medio.htm>>. Acesso em: 04 out. 2013.

MACHADO, A.L. **Papel dos Gestores Educacionais num Contexto de Descentralização para a Escola.** Unesco, 2000. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/amachado.pdf>> Acesso em: 04 out. 2013.

QUEIROZ, L.D. **Um Estudo Sobre A Evasão Escolar: Para Se Pensar Na Inclusão Escolar.** 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/lucileidedomingosqueirozt13.rtf>>. Acesso em: 11 jul. 2020.


REINERT, J.N.; GONÇALVES, W.J. **Evasão Escolar: Percepção Curricular como Elemento Motivador no Ensino para os Cursos de Administração – Estudo de Caso.** In: Colóquio Internacional Sobre Gestión Universitária em América Del Sur, 10, Anais.Mar. 2010.

SANTOS, O.J.G; SILVA, M.C. Teoria e prática: as implicações nas aulas de Educação Física escolar. *EFDeportes.com*, Revista Digital. Buenos Aires, año 17, n. 170, Jul. 2012. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd170/teoria-e-pratica-nas-aulas-de-educacao-fisica.htm>> Acesso em: 09 out. 2013.

SILVA, M.R; BRAGA, M.E.B.P. Causas e **Consequências da Evasão Escolar na Escola Normal Estadual Professor Pedro Augusto de Almeida.** 2011 Monografia. (Especialização em Gestão Pública Municipal) – Universidade Federal da Paraíba, Bananeiras, 2011.

SOUSA, A.A. Evasão Escolar no Ensino Médio: Velhos ou Novos Dilemas? **Vértices**, Campos dos Goytacazes, v. 13, n. 1, p. 25-37, jan./abr. 2011. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <<http://www.essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/1220/0>> Acesso em: 16 jul. 2013.

SOUSA JUNIOR, O.M.; DARIDO, S.C. Dispensas das Aulas de Educação Física: Apontando Caminhos para Minimizar os Efeitos da Arcaica Legislação. **Revista Pensar a Prática.** v. 12, n. 2, 2009. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/feff/article/view/6436/5461>> Acesso em: 20 jul. 2013.



SOUSA, T.N.R. Evasão e Reprovação Escolar: O Caso de uma escola pública estadual em São Luís – MA. 2013 Dissertação. (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2013.

EXPERIÊNCIAS EM ARTE EM UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA CIDADE DO CRATO/CEARÁ

Sislândia Maria Ferreira Brito¹
Ananda Jullyane Gomes de Souza²
Thaís Gonçalves Silva³

RESUMO

O trabalho foi desenvolvido na disciplina História e Fundamentos do Ensino da Arte, V semestre do Curso de Pedagogia, visando conhecer e descrever as concepções acerca da Arte na Educação Infantil. A pesquisa justifica-se por entender que arte é conhecimento, nesse sentido necessitamos e exercemos cotidianamente nas pequenas e grandes ações. Assim, como é importante que o docente potencialize habilidades e conhecimentos para além do desenho pedagógico. Nesse sentido, a pesquisa possibilita uma reflexão acerca da cultura visual e discute a seguinte problemática: de que forma as ações e experiências com a Arte realizadas pelos educadores têm contribuído para potencializar o pensar, agir e sentir dos pequenos? A pesquisa é de cunho qualitativo, exploratório com ida a campo. Em seguida foram realizadas entrevistas com uma professora e dois alunos de uma turma do infantil V de uma instituição pública municipal da cidade de Crato, Ceará. A experiência possibilitou aos graduandos de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri – URCA, o contato direto e experiencial de uma sala de aula, com os desafios e as possibilidades de compreensão para além dessa vivência, pois ouvir as crianças e a professora sobre os avanços e percalços que enfrentam nas aulas de Arte é desafiador e requer estudo, pesquisa e desenvolvimento de projetos que possibilitam mudanças.

Palavras-chave: Ensino de Arte, Educação infantil, Prática docente.

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa tem como finalidade abordar a questão do ensino de Arte em uma escola pública do município Crato/Ceará no âmbito da Educação Infantil. Dessa forma, faz-se necessário refletir que a criança é um ser histórico, crítico e social, assim quanto mais cedo ela tiver o contato com diferentes conhecimentos, diferentes culturas, mais potencialidades, serão desenvolvidas. Nessa direção, se pode afirmar que é por meio da interação e socialização com os outros sujeitos, outras culturas e artes que se constroem e reconstroem ações e ideias.

A pesquisa justifica-se por entender que arte é conhecimento, linguagem, expressão e cognição, nesse sentido necessitamos desenvolver no chamado chão das escolas e instituições

¹Doutora em Artes Visuais e Educação pela Universidade de Sevilla, Espanha. Professora Efetiva do Curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri - URCA, sislandia.brito@urca.br

²Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri - URCA, ananda_jullyane@hotmail.com

³Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri - URCA, thais.goncalves@urca.br

vivências/experiências que possibilitem compreender a importância dessa área para o desenvolvimento integral das crianças. Assim, como é importante que o docente potencialize habilidades e conhecimentos para além do “desenho pronto da flor e da casinha”.

O referido trabalho foi desenvolvido na disciplina História e Fundamentos do Ensino da Arte, na turma do V semestre do curso de Pedagogia, visando conhecer, descrever e refletir acerca das concepções da Arte na Educação Infantil, tomando de empréstimo as falas de uma professora e de três crianças.

Para tanto, importa tecer algumas reflexões. Sabemos que existe a imposição social de um conjunto de normas relacionadas ao uso de determinada cor, a forma de ser, de se comportar e de brincar que direciona a criança para um mundo padronizado, limitando suas potencialidades seja na forma de desenhar, de criar ou recriar.

Ressaltamos que a escola é o ambiente em que as crianças passam a maior parte do tempo, com isso, torna-se o lugar onde há mais representações, descobertas e questionamentos. É nesse ponto que se entra em discussão as experiências com arte na educação infantil.

No início do século XX a escola surgiu para ressignificar o ensino, trazendo a “concepção que desloca o foco do ensino da arte do produto para o processo; que busca justificar a importância da arte na educação não pela arte em si, mas pelo que ela pode contribuir para a educação integral no ser humano” (BARBOSA, 2002, p.43).

Na esteira dos acontecimentos fica evidenciado que antes o ensino de arte era visualizado a partir do modelo organizado pela metodologia tradicional, não explorando a arte enquanto conhecimento que pode contribuir no processo de ensino-aprendizagem da criança.

Nesse viés, a história e os marcos legais nos apresentam o lugar da arte na educação do Brasil, como por exemplo, o início desse ensino na escola com a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, 5.692 de 1971, que no seu inciso IV, do artigo 9º, a considerava o não como disciplina obrigatória, mas como atividade que “vagava ao sabor das tendências e interesses” tornando seu ensino frágil e descontextualizado.

Porém, em 1996 com a reformulação da LDB, que no § 2º de seu artigo 26, estabelece que “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.” O texto contido na lei permite que o ensino de arte seja ofertado obrigatoriamente em todas as etapas da educação básica, proporcionando a

criança experienciar a arte que brota na sua comunidade, assim como as construídas e em construção.

Outra conquista para a área foi a aprovação da Resolução Nº 5, de 17 de Dezembro de 2009 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Nesse sentido, o artigo 3º da referida resolução explicita que “O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade”.

Isto significa que o docente deverá trabalhar e aplicar práticas que relacione as experiências com o universo familiar, cultural e social da criança, possibilitando vivências em arte e contemplando o desenvolvimento integral, despertando a capacidade de refletir, de criar, de questionar tornando-a um sujeito de atuação efetiva na sua comunidade.

O artigo 4º, da resolução supracitada, aponta que:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil que deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é 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, 2009).

Assim, O planejamento se constitui ferramenta indispensável para os professores que deverão também respeitar aspectos que permitam aos pequenos obterem conhecimento de si, do outro e do mundo, por meio de práticas que envolvam experiências aguçando todos os sentidos, com formas, luzes, sombras, cores, sons, movimentos, dentre outros.

Nessa direção, a pesquisa pretende responder o seguinte questionamento: de que forma as ações e experiências com a arte realizadas pelos educadores têm contribuído para potencializar o pensar, agir e sentir dos pequenos? Para isso, teremos como recorte uma pesquisa em uma instituição pública municipal na busca de identificar, mesmo que de forma amostral, como os docentes da Educação Infantil compreendem a importância da arte na educação. Assim, observar as práticas em arte na Educação Infantil e as dificuldades apontadas pela professora se constitui elemento fundamental para alcançar os objetivos organizados para esse trabalho.

Nessa direção, faz-se importante iniciar as reflexões propostas para esse trabalho investigativo falando sobre a cultura visual, como expressão da comunicação contemporânea,

e podemos considerar algumas das implicações acerca dessa temática, nosso envolvimento com a imagem, no nosso cotidiano familiar, social, como também na escola, e uma das questões evidenciadas, sobre que temos de refletir e organizar uma proposta educativa, urgente e necessária sobre a presença da imagem, como instrumento de controle cultural. Esse é um dos compromissos do trabalho educativo que podemos desenvolver, em meio a uma questão de tão grande importância, dentro da escola, e explicitamente deixada à margem das propostas curriculares e dos projetos pedagógicos.

CULTURA VISUAL: PARA INÍCIO DE CONVERSA NA ESCOLA – O QUE DIZ A TEORIA

A imagem nunca esteve tão em pauta como na atualidade. Hoje, ela desempenha uma função que chega a nos inquietar, enquanto educadores, visto que aprendemos por meio desse universo visual, presente em nosso dia-a-dia. Nesse sentido, algumas questões devem ser respondidas urgentemente, tais como: estamos reivindicando a inclusão das imagens no cotidiano da sala de aula? Estamos reivindicando uma alfabetização visual para todos os nossos educandos, em contribuição ao acesso às imagens da cultura universal, como condição essencial para constituição de uma sociedade igualitária?

São reflexões a tais indagações que pretendemos estabelecer neste texto. Iniciaremos com uma reflexão sobre abordagens conceituais e alguns pressupostos teóricos acerca da cultura visual, na atualidade. Estabeleceremos um diálogo entre autores que se dedicam a essa temática. Uma segunda questão que abordaremos é a respeito das imagens no cotidiano: que poder elas exercem sobre nós; a utilização da imagem pelos veículos de comunicação, como instrumento de dominação de mediadores de valores culturais. No terceiro e último ponto, buscaremos comentar a respeito das imagens, no cotidiano das salas de aula, ou seja, a necessidade de relacionar o universo visual, vivenciado através dos meios de comunicação, como a televisão, o cinema, a publicidade e a internet com a educação escolar, repensando sempre na resposta educativa que o pesquisador Fernando Hernández (2000, p.11), vem sugerir para a educação escolar, e que esta resposta aconteça de forma interdisciplinar, por meio de projetos que não sejam apenas para introduzir “a noção de cultura visual, mas também incorporando uma atitude diante do conhecimento escolar”.

Nessa perspectiva se pode refletir que na vida em sociedade, temos os signos e os símbolos como veículo de significado que ocupam um papel importante, contribuindo para

organização, formação e construção da consciência individual e coletiva. Assim, a cultura visual contribui para que os sujeitos construam as suas identidades, também mediados pelo que veem e como veem, olhando, conhecendo o mundo, os outros e a si mesmos dando nomes, escutando e agindo individual e socialmente.

Buscando construir uma melhor perspectiva de compreensão do que seja a cultura visual, lançaremos o nosso olhar ao que dizem alguns autores que pesquisam, escrevem e vivem a cultura visual, na contemporaneidade, tais como: Ana Mae Barbosa (1998), (2005), Fernando Hernandez (2000), Alberto Manguel (2006), Michael Baxandal (2006).

Iniciaremos o nosso passeio conceitual acerca da cultura visual, buscando compreender o que diz Ana Mae Barbosa sobre identidade cultural:

A identidade cultural não é uma forma fixa ou congelada, mas um processo dinâmico, enriquecido através do diálogo e trocas com outras culturas (...) sem a flexibilidade de encarar a diversidade cultural, existente em qualquer país, não é possível tanto uma identificação cultural como uma leitura cultural, global ou, ainda, uma cultura ecológica (BARBOSA, 1998, p.14).

Partindo dessa análise, faz-se necessário compreender a cultura visual na educação escolar como (BARBOSA, 2005, p.281) propõe “um campo emergente de pesquisa transdisciplinar e transmetodológica que estuda a construção social da experiência visual.” É nesse sentido que o enfoque da cultura visual, aqui defendida, se balisa, vivenciando os aspectos da atualidade, no que se refere ao mundo tecnológico-visual, em que a informação e o conhecimento são produtos essenciais das imagens presentes, nos nossos dias.

Concordamos com a autora quando afirma:

Aspecto da visualidade, que se refere ao nosso modo de olhar, ver, contemplar, fitar, mirar, observar, testemunhar, examinar, vislumbrar, olhar de relance, espiar, espreitar e entrever o mundo; é particularmente relevante para a construção da representação do conhecimento e revela a necessidade de uma exploração adicional dos conceitos da comunicação e de representação cultural (BARBOSA, 2005, p. 281-282).

Portar-nos-emos, em seguida, a buscar compreender os elementos conceituais da cultura visual, na atualidade, remetendo-nos sempre a refletir que:

A importância primordial da cultura visual é mediar o processo de como olhamos, e como nos olhamos, e contribuir para a produção do mundo, isto é, para que os seres humanos saibam muito mais do que experimentam pessoalmente (...) a cultura visual assim entendida cumpre a função de manufaturar as experiências dos seres humanos, mediante a produção de significados visuais, sonoros, estéticos, etc.(HERNÁNDEZ, 2000, p.52).

Buscamos, agora, a compreensão sobre cultura visual, considerando que todos os sujeitos, indistintamente, têm o direito de ler e compreender imagens como quem lê palavras, e sobre essa questão Alberto Manguel comenta:

O Papa Gregório, no século VI, argumentava que os afrescos e as estátuas nas igrejas representavam para os analfabetos o mesmo que um texto para os letrados; (...) a linguagem humana é feita de palavras que se traduzem em imagens e de imagens que se traduzem em palavras. As imagens que formam o nosso mundo são símbolos, sinais, mensagens e alegorias. Ou talvez sejam apenas presenças vazias que completamos com o nosso desejo, experiência, questionamento e remorso. Qualquer que seja o caso, as imagens, assim como as palavras, são a matéria de que somos feitos (MANGUEL, 2006, p.19).

No clássico livro sobre a história social da arte, intitulado Padrões de Intenções à Explicação Histórica dos Quadros, Michael Baxandal estabelece o que chama de “uma relação entre o objeto e suas circunstâncias, nossas experiências com o que vemos e como nos vemos” e acrescenta:

É claro que o processo visual é muito mais que essa simples exploração com os olhos: usamos nossa mente, e a mente se vale de conceitos (...) o que se segue é um aguçamento da percepção dos detalhes, a observação de algumas relações, de uma certa ordem etc. A sequência da exploração óptica progride, de acordo com nossos hábitos gerais de apreensão das coisas...(BAXANDAL, 2006, p.35).

Os autores que dialogam nesse texto traçam conceitos e relacionam campos do conhecimento, que nos encaminham às diversas informações convergentes, no que se refere à cultura visual, às imagens presentes não só no mundo atual, mas também em todos os tempos. Fazem-nos refletir acerca da imagem como texto histórico, como experiências vividas não só por sujeitos, nos preceitos individuais, mas também em contextos sociais. Observamos nas falas dos autores a cultura, as imagens, a cultura visual, rompendo o que chamamos de aspectos temporais e atemporais, abordagens de construções de conhecimentos, em tempos e espaços distintos, perspectivas além de seu próprio tempo. Cultura visual, no contexto de explicação das ideias de perpetuação ou mudanças na história de sujeitos, de culturas, de valores éticos, estéticos, políticos e das relações sociais, é a busca urgente e necessária em compreender a cultura visual, na atualidade, as relações de homens e mulheres com o universo visual da sua cultura.

Importa refletir que a atualidade permite-nos afirmar que a imagem tem um poder indiscutível. Não podemos simplesmente fechar os olhos e fingir que o mundo que nos cerca

não está repleto de informações. Isso seria renunciar ao ato de ver e observar. As informações imagéticas chegam-nos de diversas formas, seja ativa ou passivamente, conduzindo-nos a tomarmos decisões sobre nossa vida, nossa forma de pensar e agir, no cotidiano das nossas casas, trabalho, rua. Isso se confirma, quando observamos como os sujeitos se relacionam, o que eles discutem, pensam, gostam, os seus valores morais, culturais e familiares.

Nesse sentido, devemos admitir que os meios de comunicação exercem um poder de controle e manipulação. Citamos, por exemplo, a televisão como um dos elementos de comunicação visual que se tornou um forte manipulador cultural e ideológico, reproduzindo valores culturais. Percebemos as crianças, os jovens e os adultos, sem distinção de etnia ou classe social, envolvidos massacradoramente nesse universo de manipulação pela televisão, hoje de alcance da maioria da população.

Sobre a forte participação dos meios de comunicação, na atualidade, Fernando Hernández afirma:

O universo visual é, na atualidade como sempre foi, mediador de valores culturais (...) o visual é hoje mais plural, onipresente e persuasivo que nunca. As relações dos indivíduos, de maneira especial dos meninos, das meninas e dos adolescentes com esse universo não conhece limite disciplinares e institucionais (...) os meios de comunicação, em particular a televisão, como disse Homer Simpson, são os educadores privilegiados do público. (HERNÁNDEZ, 2000, p.10).

Diante disso, observamos que o universo visual, repleto de ideologias, oferecido pela televisão, apresenta-se na atualidade reproduzindo nos indivíduos ideias, valores, referenciais estéticos, incorporando, assim, atitudes que giram em torno da perpetuação do modelo de sociedade que temos.

Não assinalamos, aqui, tão somente a televisão como único meio manipulador de valores culturais, que se utiliza do poder da imagem para atingir o seu desiderato. Temos, nos nossos dias, uma pluralidade de elementos que são referenciais, ou seja, contribuem fortemente para a marginalização social, que se apropriam do universo visual para conseguir as suas finalidades, tais como o cinema, a publicidade, a internet, que se apresenta como um dos veículos de comunicação visual de aceitação por boa parte da população, que permite também as mais diversas manifestações visuais, informações, muitas vezes, mediadoras de valores que desconhecem limites disciplinares, éticos, estéticos, sociais e políticos.

Nesse cenário provocativo acerca do universo visual que temos, na atualidade, não podemos negar uma resposta educativa. A escola, nesse espaço, deve manifestar-se, de

maneira não ingênua, fazendo relações, traçando diálogos, provocando reflexões sobre o universo visual, dentro e fora da escola, e nesse ínterim vivenciar os projetos, incorporando uma atitude diante do conhecimento escolar.

A IMAGEM NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

As imagens, fora do cotidiano escolar, são imagens presentes na escola? Quais são as relações que os educadores das diversas áreas do conhecimento fazem para estreitar o diálogo entre a sua disciplina e as imagens vivenciadas pelos alunos, no dia-a-dia? Sabemos que essas questões precisam de respostas, não respostas ingênuas ou vazias, mas respostas necessárias para uma tomada de consciência a respeito da presença avassaladora da imagem, em todos os momentos e lugares da vida do educando. Se somos consumidores dos mais diferentes produtos imagéticos, faz-se necessário estabelecermos uma relação de diálogo e de construções de respostas educativas para esse universo visual a que somos submetidos.

Nesse sentido, vale considerar que:

A imagem ocupa um espaço considerável, no cotidiano do homem contemporâneo. Livros, revistas, outdoors, internet, vídeo, cinema e tevê, para citar apenas as fontes mais comuns, produzem imagens incessantemente, quase sempre à exaustão e diante de olhares de passagem. Todos são meios ao alcance da maioria da população brasileira e tão presentes quanto enraizados nos gestos mínimos de nosso dia-a-dia (BUORO, 2002, p.34).

Somos possuídos pela imagem, ela nos invade, de maneira persuasiva, e não questionamos, não buscamos elementos para relacionar os interesses dos que nos submetem a essa invasividade, com a nossa realidade social construída também com a forte contribuição dos códigos visuais, enraizados de valores implícitos e explícitos nas imagens que confrontamos, no cotidiano. As imagens conduzem, muitas vezes, a sociedade a posicionamentos e condicionantes que não podem permanecer ignorados. Cabe também à educação escolar buscar alternativas para reflexão, análise e organização de respostas para a presença da imagem, na vida das crianças, jovens e adultos não só no contexto escolar, mas também fora dele.

A relação entre a cultura visual e a educação escolar tem que ser íntima não só introduzindo o conceito e a noção de cultura visual, mas também uma proposta de educação para a compreensão dessa cultura, incorporando, assim, comprometimento, atitude, diante do conhecimento escolar.

Nessa compreensão, os educadores permitam-se organizar um diálogo entre as imagens produzidas pelos veículos de comunicação e as imagens apresentadas pela escola, seja por intermédio do livro didático ou qualquer outro instrumento presente no ambiente escolar. Assim, na criação de propostas para o cotidiano das suas aulas, o professor não pode deixar de considerar que:

Estamos rodeados por imagens veiculadas pela mídia, vendendo produtos, ideias, conceitos, comportamentos, slogans políticos etc., como resultado de nossa incapacidade de ler essas imagens, nós aprendemos por meio delas inconscientemente. A leitura das imagens fixas e móveis da publicidade da arte, na escola ajuda-nos a exercitar a consciência acerca daquilo que aprendemos, por meio da imagem (BARBOSA, 2002, p.19).

Como objetivo e finalidade da relação da educação escolar com a cultura visual, o pesquisador Fernando Hernández vem estabelecer uma proposta de currículo de arte na educação, para a compreensão da cultura visual, evidenciando oito pontos:

- A prática artística e o conhecimento histórico da arte são campos de conhecimento intervencidos que favorecem a compreensão da cultura visual;
- A cultura visual confronta os olhares sobre os objetos de caráter mediacional de diferentes épocas e culturas;
- O estudo da cultura visual não se esgota nos quatro saberes tradicionais em relação à arte;
- Um enfoque transdisciplinar (como criação de novos objetos de pesquisa) dirige-se ao estudo da cultura visual e sua vinculação com outras áreas e temas do currículo;
- O conhecimento da cultura visual está relacionado às interpretações sobre a realidade e sobre como estas afetam a vida dos indivíduos;
- O estudo da cultura visual mantém-se aberto em sua caracterização;
- O estudo da cultura visual tem início na educação infantil e chega às instituições e aos novos mediadores virtuais;
- As representações artísticas refletem concepções culturais, das quais também fazem parte as questões formais. (HERNÁNDEZ, 2006, p.130).

Assinalamos, aqui, pontos que consideramos norteadores para a resposta educativa tão aclamada e desejada urgentemente nas nossas escolas, um diálogo sobre o universo cultural e a educação escolar, a cultura visual e a escola, numa leitura consciente de cultura visual, compreendida em um contexto interdisciplinar.

METODOLOGIA

O presente trabalho é de cunho qualitativo, exploratório com ida a campo que visa observar e refletir o ensino da Arte no âmbito escolar. Inicialmente foi realizado um estudo nos documentos Brasil (1996), Brasil (2009), Brasil (2017) e para analisar os dados coletados nos sustentamos nos estudos de Maranhe (2011). Porém, para estabelecermos uma relação de diálogo com o objeto

de estudo proposto nesse trabalho foi organizado um passeio conceitual acerca da cultura visual, buscando compreender o que diz Ana Mae Barbosa (1998), (2005), Fernando Hernandez (2000), Alberto Manguel (2006), Michael Baxandal (2006), entre outros.

Na busca de compreender o tema em questão foi realizada uma visita à escola para conhecer o espaço e observar o que está visualmente exposto nos muros, nas paredes da escola e, portanto, da sala de aula.

Para a coleta de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas munidas do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) com uma professora e com três crianças do infantil IV, de uma escola pública da cidade do Crato, Ceará. Foram selecionadas dez perguntas para os entrevistados, seguido por uma visita a sala para observar o aspecto estético do ambiente e aplicação da aula de Arte. Com a aplicação das entrevistas, buscou-se conhecer como era experienciado o ensino de Arte na perspectiva do educador e das crianças na Educação Infantil.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa acerca do conceito de cultura visual e da sua possibilidade na educação escolar foi organizada no início desse trabalho na busca por tentar entender as diversas realidades e possibilidades da presença e do espaço para a arte e seu ensino nas propostas curriculares da Educação Infantil.

A Partir da realização da pesquisa foi constatado que a turma do infantil IV, foco da investigação, vivencia o ensino da arte em meio a inúmeros empecilhos. Observamos a ausência de investimentos e, portanto, a desvalorização da área, falta de recursos materiais, inexistência de formação continuada para professor e qualificação para trabalhar com o tema.

Vale ressaltar que, mesmo com o debate instalado nas instituições escolares a partir dos documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), assim como da Base Nacional Comum Curricular (2017), a Arte e seu ensino não são reconhecidas e evidenciadas nos espaços escolares como as demais áreas do conhecimento.

Ao entrevistar a professora, foi possível constatar que a arte está entrelaçada a outras disciplinas, mas seu trabalho pedagógico em sala não é explorado por sempre trabalhar as atividades, como releituras das obras de Romero Brito, Tarsila do Amaral, Chico da Silva e desenhos livres.

Figura 01–Crianças desenvolvendo atividade de releitura.



Fonte: Acervo das autoras.

Entretanto, percebe-se conforme explicita Maranhão (2011, p. 40) “Sob esta concepção se institui no Brasil o Movimento de Arte/Educação que divulga entre nós a idéia da livre-expressão, tantas vezes distorcida e mal compreendida.” É, por exemplo, o que se observa nas experiências com arte, principalmente na Educação infantil, experiências muitas vezes descontextualizadas para as crianças, por se trabalhar de forma separada e distante da realidade das crianças.

Figura 02- Crianças assistindo vídeo.



Fonte: Acervo das autoras.

É sabido que muitos documentos legais foram revistos a fim de englobar as demandas coletivas e particulares dos sujeitos, tornando e efetivando obrigatório o ensino de arte.

Na Base Nacional Comum Curricular para a Educação infantil (2017) apresenta os direitos de aprendizagem e desenvolvimento que são “conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.” Ou seja, todos os direitos garantidos envolvem a arte, pois é com as

experiências que as crianças se desenvolverão integralmente, num processo constante de transformações e descobertas, sendo essencial que o docente tenha conhecimento sobre a base que rege a educação básica, especificamente a Educação Infantil.

Na fala da professora foi possível constatar que mesmo com o conhecimento construído acerca da arte em sua graduação e com algumas disciplinas cursadas no período da especialização sua prática em arte no ensino público deixa a desejar, pela falta de recursos para planejamento e execução das aulas, afirma ainda que a escola somente disponibiliza giz de cera, lápis de cor e folha de ofício.

A professora também explícita que para a realização das aulas só pode utilizar o espaço da sala de aula, devido às questões de obras que foram realizadas na escola. Ao abordar o modo como avalia ressalta que é por meio dos desenhos produzidos pelas crianças e percebe um desenvolvimento do início para o fim do ano letivo, afirma que suas aulas são dinâmicas com o uso de jogos e brincadeiras. Outra dificuldade que apresenta é sobre o número excessivo de alunos na sala e a dispersão que ocorre no momento da aula. Desse modo, as intervenções realizadas acontecem com a divisão por grupos para trabalhar as atividades.

Diante disso, o desenvolvimento integral só acontecerá de forma satisfatória se o educador possibilitar espaços para o conhecimento novo e plural na busca por potencializar e promover uma educação de qualidade.

A segunda etapa da pesquisa foi com entrevistas realizadas com três crianças do infantil IV, utilizaremos nomes fictícios: Anita Malfatti, John Dewey e Tarsila do Amaral. Todas são da mesma idade, ou seja, quatro anos e responderam as mesmas perguntas. Ao observar os desenhos das crianças entrevistadas, foi possível perceber uma sequência nos desenhos livres, John Dewey sempre desenha um carro, bola e um menino. Já Anita Malfatti e Tarsila do Amaral desenharam boneca, casa, árvore, sol e borboleta. As crianças mencionaram que “adoram a aula de Arte” e sempre fazem “desenhos livres e pintam desenhos prontos entregues pela professora”.

As falas das crianças sinalizam para o que dizem Ana Mae Barbosa (2002) e Buoro (2002), quando afirmam que nas realidades das instituições escolares a formação inicial e continuada das professoras e dos professores não é só uma ação necessária, mas urgente. Essa realidade foi constatada durante a pesquisa que ora apresentamos.

Figura 03- Atividade na parede da sala de aula.



Fonte: Acervo das autoras.

Percebe-se que a aula de arte com as crianças ainda se encontra distante do que se almeja nos documentos legais e no que defende os estudiosos. Para o experimentar arte na escola, em particular na Educação Infantil, requer planejamento e pesquisa, não bastando só aplicação, mas ações contextualizadas, entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nosso trabalho, propomo-nos a falar sobre a cultura visual, como expressão da comunicação contemporânea, e podemos considerar algumas das implicações acerca dessa temática, nosso envolvimento com a imagem, no nosso cotidiano familiar, social, como também na escola, e uma das questões evidenciadas, sobre a necessidade de organizar uma proposta educativa, urgente e necessária acerca da presença da imagem, como instrumento de controle cultural. Esse é um dos compromissos do trabalho educativo que podemos desenvolver, em meio a uma questão importante, dentro da escola, e, explicitamente deixada à margem das propostas curriculares e dos projetos pedagógicos.

Diante dessa realidade, uma escola que se quer, de verdade, para atender aos apelos sociais da atualidade, é uma escola que pense uma educação com propostas reais, que viva as questões da realidade, que parta de uma realidade prática, social e retorne a ela, uma escola que contribua para que os sujeitos que dela fazem parte interpretem, compreendam e possam manifestar-se conscientemente a respeito do universo visual de que fazem parte e nele possam relacionar-se e comunicar-se, interpretando a realidade e como esta pode afetar a sua vida.

Porém, com base no estudo realizado podemos afirmar que ainda se perpetua um ensino de Arte descomprometido com as metodologias contemporâneas, as aulas são sempre iguais: o desenho pronto ou o desenho livre.

Esse trabalho investigativo permitiu perceber que na escola, as aulas de arte são vista como um passa tempo, distante da realidade dos pequenos. Assim, as experiências com a arte na Educação Infantil tornam-se vazia de sentido, internalizando conceitos e visões ultrapassadas sobre a área.

Nesse sentido, percebemos que a falta de material e a formação docente, assim como um espaço adequado para as experiências em arte se configuram elementos que provocam o insucesso das aulas e do desenvolvimento das crianças, incapacitando suas criações e recriações.

A experiência possibilitou, aos graduandos do curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri – URCA, o contato direto com a realidade da sala de aula e com desafios que vão para além dessa vivência, pois ouvir as crianças sobre as experiências em arte, assim como, refletir com a professora sobre os percalços que enfrentam se constituem ações fortificadoras para a/o licencianda/o.

Portanto, foi possível entender que é necessário investimento na formação inicial e continuada dos docentes, promovendo estudos e reflexões sobre a temática em tela para que transformem a prática educativa e vivenciem as artes e suas linguagens de forma coerente e contextualizada.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.


BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos. Belo Horizonte: C/Arte**, 1998.

BAXANDALL, Michael. **Padrões de intenção: a explicação histórica dos quadros**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. DF, 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 18 de dezembro de 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases DA Educação Nacional**. DF, 1996.



BUORO, Anamélia Bueno. **Olhos que pintam:** a leitura da imagem e o ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2002.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens:** uma história de amor e ódio. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

MARANHE, Elisandra André. **Ensino da arte no Brasil: aspectos históricos e metodológicos.** São Paulo: UNESP, 2011.

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: CARACTERIZAÇÃO DAS AÇÕES DO INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ

Rafaela Celi de Lima Figuerêdo ¹
Paulo Alexandre Rurato ²
Rui Leandro Maia ³

RESUMO

A extensão é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade. Nesse sentido, O Instituto Federal do Ceará (IFCE), vem implementando diversas ações, articulando conhecimento e qualificação a partir dos eixos temáticos da extensão. O presente estudo objetiva desenhar um panorama global dessas ações de Extensão identificando as áreas mais atuantes na comunidade em seu entorno. A escolha pelo IFCE se deu pelo fato deste ser uma instituição centenária, mas relativamente nova na oferta de ensino superior, além de ser a maior em número de *campi* no Ceará a promover ações de Extensão, alcançando todas as 14 macrorregiões do estado. O percurso metodológico adotou como estratégia a abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso e, quanto aos objetivos, descritiva. Os resultados evidenciam que a extensão é uma dimensão acadêmica bastante presente e em constante crescimento. Assim, espera-se que este estudo, além de contribuir para o acompanhamento da extensão na Rede, possibilite o fomento de futuras ações, e a construção de indicadores que sejam utilizados para a avaliação da extensão na instituição.

Palavras-chave: Extensão Universitária, IFCE, Sociedade.

INTRODUÇÃO

A Extensão Universitária no cerne do IFCE é um mecanismo facilitador do diálogo entre extensionistas e comunidade, que objetiva estabelecer uma poderosa interface entre o conhecimento e o saber popular a partir da integração de docentes, técnicos administrativos e discentes, provocando nesses atores transformações significativas no campo educacional, cultural e científico.

Portanto, ela é compreendida como o espaço em que as instituições promovem a articulação entre o saber fazer e a realidade socioeconômica, cultural e ambiental da região.

¹Doutoranda do Curso de Ciências da Informação da Universidade Fernando Pessoa - UFP, rafaela.lima@ifce.edu.br;

² Doutor da Universidade Fernando Pessoa - UFP, prurato@ufp.edu.pt;

³ Doutor da Universidade Fernando Pessoa - UFP, rlmaia@ufp.edu.pt;

Nesse contexto, a extensão no âmbito do Instituto Federal do Ceará (IFCE, 2015) se apoia nos seguintes princípios:

- ✓ Difusão, socialização e democratização do conhecimento produzido no IFCE por meio de uma relação dialógica entre conhecimento acadêmico e a comunidade;
- ✓ Consolidação da formação de um profissional cidadão que contribuirá na busca de superação das desigualdades sociais;

Concepção da extensão como uma práxis que possibilita o acesso aos saberes produzidos e experiências acadêmicas, oportunizando, dessa forma o usufruto direto e indireto, por parte de diversos segmentos sociais, a qual se revela numa prática que vai além da visão tradicional de formas de acesso.

Nesse contexto legal, é entendimento do Conselho Nacional das Instituições Federais de Educação profissional e Tecnológica (CONIF), conforme documento divulgado em 2013, que a extensão pode ser considerada como atividade fim da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - EPCT.

Assim, na implementação das dimensões da extensão tecnológica, o Fórum de Extensão da Rede Federal de EPCT define como práticas orientadoras para formulação das ações extensionistas as seguintes Diretrizes:

- a) Contribuir para o desenvolvimento da sociedade constituindo um vínculo que estabeleça troca de saberes, conhecimentos e experiências para a constante avaliação e vitalização da pesquisa e do ensino; b) Buscar interação sistematizada da Rede Federal de EPCT com a comunidade por meio da participação dos servidores nas ações integradas com as administrações públicas, em suas várias instâncias, e com as entidades da sociedade civil; c) Integrar o ensino e a pesquisa com as demandas da sociedade, seus interesses e necessidades, estabelecendo mecanismos que interrelacionem o saber acadêmico e o saber popular; d) Incentivar a prática acadêmica que contribua para o desenvolvimento da consciência social, ambiental e política, formando profissionais-cidadãos; e) Participar criticamente de projetos que objetivem o desenvolvimento regional sustentável, em todas as suas dimensões; f) Articular políticas públicas que oportunizem o acesso a educação profissional estabelecendo mecanismos de inclusão (Conif, 2013, p. 17).

Nesse contexto, quando se leva essa perspectiva de extensão para a realidade dos Institutos Federais, os desafios para a efetivação das ações extensionistas são ainda maiores, pois essas instituições têm características bem específicas, como a oferta de cursos que vai desde o nível básico até o nível de pós-graduação, portanto, com uma comunidade bem diversificada.

Diante dessa realidade, o presente estudo tem o objetivo de caracterizar o perfil

descritivo das ações de extensão desenvolvidas no Instituto Federal do Ceará (IFCE). Trata-se de uma pesquisa relevante para sistematização das ações de extensão da rede, buscando contribuir para o estabelecimento de definições e princípios que podem subsidiar melhorias na gestão da extensão, bem como fomentar ações futuras.

A pesquisa está composta pela análise descritiva das seguintes informações: tipos das ações de extensão; quantidade de ações de extensão; classificação das áreas temática e percentual de oferta nas macrorregiões cearenses.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento da pesquisa, é necessário a busca sistemática pelo conhecimento, ancorada no delineamento do percurso investigativo, desafio que deve ser enfrentado pelos cientistas das diversas áreas na Contemporaneidade em virtude da expansão do quantitativo e qualitativo de informações disponíveis em fontes impressas e digitais, uma vez que a produção de conhecimento é coletiva, caracterizando-se como um processo continuado de investigação em todas as áreas, em que cada investigação insere, complementa ou contesta contribuições e descobertas referentes à temática investigada (ALVES-MAZOTTI, 2002).

Na concepção organizada por Minayo, metodologia é definida de várias maneiras, ou seja,

[...] a) como a discussão epistemológica sobre o “caminho do pensamento” que o tema ou o objeto de investigação requer; b) como a apresentação adequada e justificada dos métodos, técnicas e dos instrumentos operativos que devem ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação; c) e como a “criatividade do pesquisador”, ou seja, a sua marca pessoal e específica na forma de articular teoria, métodos, achados experimentais, observacionais ou de qualquer outro tipo específico de resposta às indagações específicas. (2008, p. 44).

Na acepção supracitada, a metodologia é uma explicação detalhada de todas as etapas que serão desenvolvidas na pesquisa, ou seja, é a maneira como se desenvolve a investigação, atendendo aos critérios estabelecidos em determinada ordem, é uma escolha do pesquisador, relacionada com o objeto de pesquisa, devendo gerar condições para que os questionamentos sejam atendidos e os objetivos atingidos.

Os *locus* investigativos serão os trinta e três campi do IFCE. Esta escolha foi realizada pela contribuição considerável que a IES possui na Extensão. No início do percurso investigativo, recorreremos à técnica de coleta de dados documental, tipo de pesquisa que toma

por base materiais já existentes: A análise das ações cadastradas no sigproext, que será procedida juntamente com a resolução nº 100, de 04 de dezembro de 2019, que aprova a Política de Extensão do IFCE e com a Resolução nº 07, de 18 de dezembro de 2018, que estabelece as diretrizes para a extensão na educação superior brasileira.

Entendendo a abordagem qualitativa e indo ao encontro de perceber como foram constituídas as ações de extensão no IFCE, e para que tenhamos um arcabouço de como está sendo desenvolvida, esta pesquisa realizou um Estudo de Caso, entendido aqui como investigação de uma determinada instância específica como o indivíduo, grupo, segundo Yin (2015, p. 17).

O estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo (o “caso”) em profundidade e em seu contexto de mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto puderem não ser claramente evidentes.

Optamos realizar um estudo de caso, entre tantas formas de pesquisa, pois compreendemos que a nossa investigação e o nosso objeto de estudo e a busca das respostas das nossas investigações e premissas consolidam-se em um estudo de caso investigativo.

No que concerne os procedimentos éticos da pesquisa. Esta pesquisa respeitará os aspectos éticos com os sujeitos envolvidos, assim, respeitando os direcionamentos do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, emitido pelo parecer 4.242.842, de 28 de agosto de 2020.

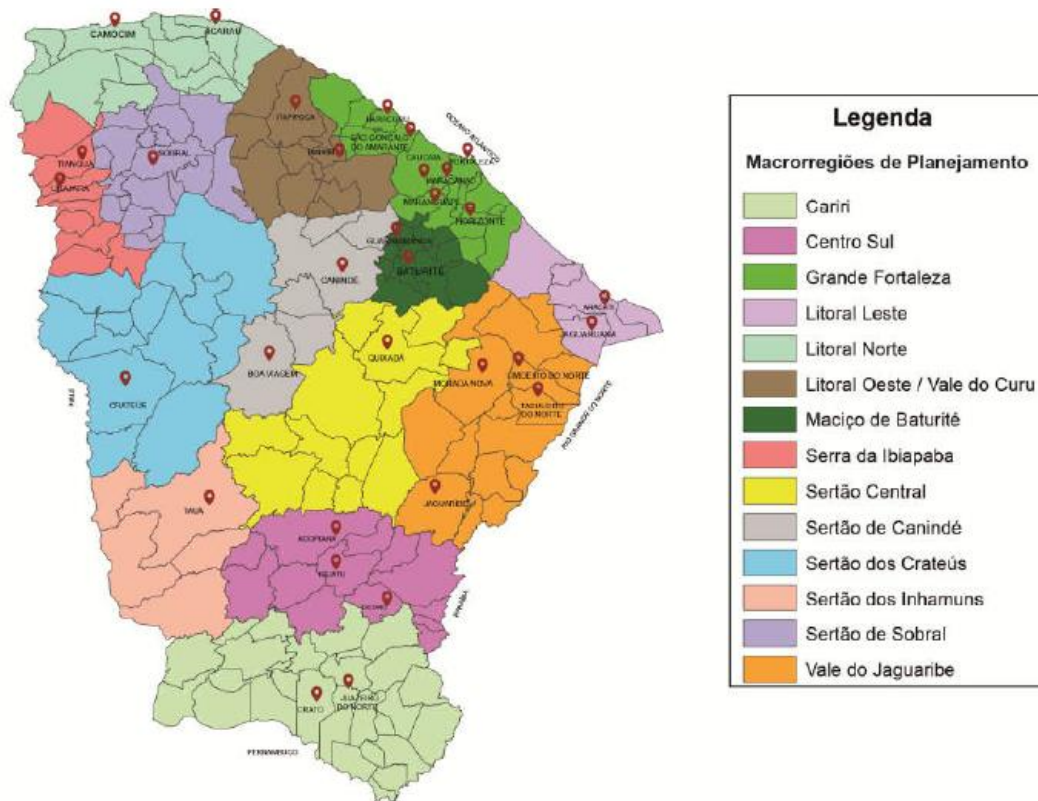
RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Instituto Federal do Ceará é uma estrutura multicampi, contando atualmente com 33 unidades e uma reitoria distribuídas estrategicamente pelo estado (Figura 01), com o objetivo de fazer chegar ensino profissional e tecnológico em todas as regiões de planejamento do Estado.

As regiões de planejamento são aglomerados de município concentrados geograficamente em determinados espaços e que possuem características semelhantes quanto a base econômica, manifestações culturais, dentre outras. Para desenhar as regiões de planejamento, o Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE) usou dados e indicadores do IBGE, Unidades Geoambientais, Produto Interno Bruto (PIB) regional e Índice de Desenvolvimento Municipal (IDM). Após as análises foram criadas 14 regiões. São elas: Litoral Norte, Litoral Oeste/Vale do Curu, Grande Fortaleza, Litoral Leste, Sertão de Sobral,

Serra da Ibiapaba, Sertão dos Crateús, Sertão de Canindé, Maciço de Baturité, Sertão Central, Vale do Jaguaribe, Sertão dos Inhamuns, Centro-Sul e Cariri (IPECE, 2015).

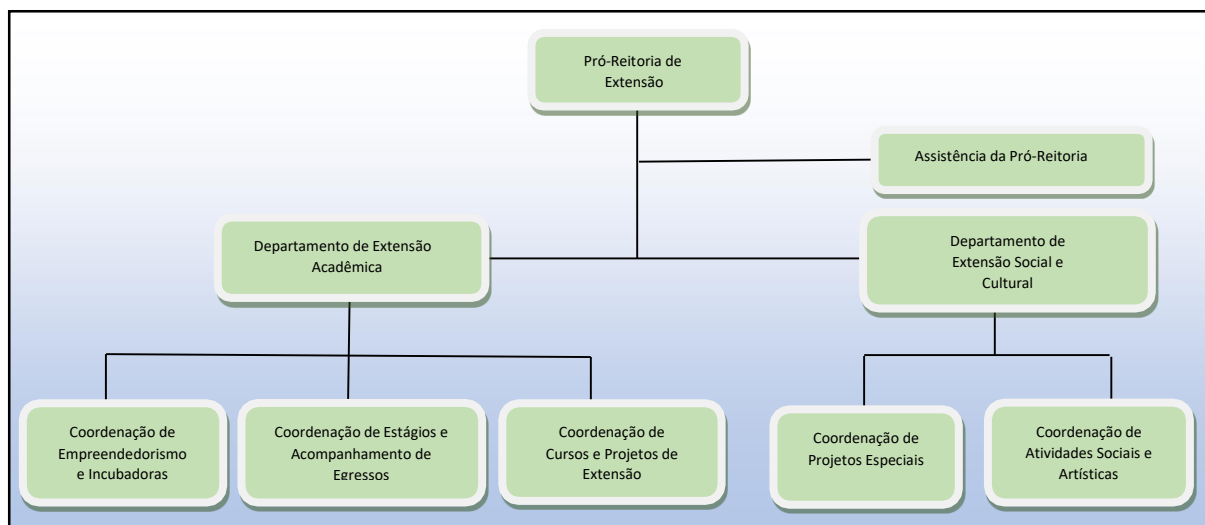
Figura 1 – Distribuição dos *campi* pelas macrorregiões do estado



Fonte: Elaborado pelo autor, com dados do IPECE e do IFCE.

Desde sua criação, sob os termos da Lei nº 11.892 de dezembro de 2008 que o equiparou às Universidades Federais, o IFCE galgou uma nova estrutura administrativa subdividida em Reitoria e Pró-reitorias, dentre as quais destaco a Pró-reitoria de Extensão (PROEXT). Sua missão, portanto, é de planejar, executar e acompanhar as políticas de extensão e de estabelecer diretrizes para a atuação dos *campi*, trabalhando sempre em conjunto com as unidades de ensino, pesquisa e demais setores da administração (IFCE, 2016), e se encontra estruturada conforme ilustra a figura 2 abaixo.

Figura 2 - Organograma da Pró-reitoria de Extensão do IFCE



Fonte: Manual da Extensão (IFCE,2016).

Conforme preconiza o Manual da Extensão do IFCE (2016), todas as ações devem atender, de acordo com suas necessidades as comunidades externas aos *campi*, não deixando exclusiva a participação acadêmica. Dessa forma, para que isso se concretize, se faz necessário uma ampla divulgação dessas ações, tanto no meio acadêmico quanto, principalmente ao público externo.

Toda ação de extensão em execução é gerenciada por um único coordenador, que define a quantidade de membros que atuarão durante a vigência do projeto. Estão aptos a função de extensionistas: docentes, técnicos administrativos e discentes do IFCE. Também podem atuar professores colaboradores, alunos de outras instituições de ensino e comunidade externa.

Segundo o último levantamento realizado por Sousa (2018) e Santos (2019), foram contabilizadas em 33 *campi* distribuídos no estado do Ceará, 1008 ações de extensão, cadastradas no Sistema de Gerenciamento da Pró-reitoria de Extensão (SIGPROEXT). Conforme é mostrado na tabela 1.

Tabela 1 – Proporção de ações de Extensão por tipo

POSIÇÃO	TIPO DE AÇÃO	FREQUÊNCIA	(%)
1º	Projeto	420	41,67%
2º	Evento	337	33,43%
3º	Curso	197	19,54%

Fonte: Dados da Pesquisa

Observando os dados da Tabela 1 percebe-se que, em número de ações, os Programas são minoria, seguidos pelos Cursos. Em segundo lugar aparecem os Eventos e em primeira colocação estão os Projetos.

Já a plataforma Sigproext, tem por objetivo o gerenciamento das ações de extensão do IFCE. Assim, os usuários têm acesso às informações após o cadastramento de seu perfil, que pode ser realizado em três modalidades distintas – extensionista, coordenador e Pró-reitoria. Dessa forma, eles poderão cadastrar, gerenciar e acompanhar as ações, de acordo com o perfil registrado. Segundo o manual da extensão, todas as atividades registradas no sistema são classificadas em quatro tipos conforme é mostrado no quadro 1.

Quadro 1 - Classificação das Ações de Extensão do IFCE

AÇÕES	DESCRIÇÃO
Cursos	É uma ação pedagógica de caráter teórico e prático, planejado para atender demandas da sociedade, visando o desenvolvimento para atualização e aperfeiçoamento de conhecimentos científicos e tecnológicos, com critérios de avaliação definidos, e oferta não regular. Os cursos de extensão, FICs (formação inicial e continuada) são divididos em duas modalidades, que são: Formação Inicial - voltado para os estudantes que buscam qualificação, possuem carga horária superior ou igual a 160 horas; Formação Continuada – voltados para aqueles que já possuem conhecimento e atuação na área, e buscam atualização e/ou aprofundamento de conhecimentos, possuindo carga horária mínima de 40 horas.
Eventos	Ação de curta duração que implica na apresentação e ou/ exibição pública, livre ou com clientela específica, de conhecimento ou produto cultural, artístico, esportivo, científico e tecnológico. Os eventos podem ser: Congressos, Seminários, Encontro, Simpósio, Jornada, Colóquio, Fórum, Minicurso, Ciclo de Debates e semana, Exposição /Feira/Mostra / Lançamento, Espetáculo/Concerto/Apresentação de Teatro, Cinema e televisão/ Demonstração de Canto ou Dança e Interpretação Musical.
Programas	Conjunto de ações de médio e longo prazo, com clareza de diretrizes, e orientadas a um objetivo comum, articulando projetos e outras ações existentes (cursos, eventos e prestação de serviços), inclusive de pesquisa e ensino. A duração do programa é definida pelo coordenador da ação, podendo ser prolongado por igual período ou fração.

Projetos	Ação processual, de caráter educativo, social, cultural, científico ou tecnológico, formalizada com objetivo específico e prazo determinado, visando resultados de mútuo interesse para a comunidade externa e acadêmica. O projeto deve ser vinculado ou não a um programa. Atividades tais como; curso, evento e prestação de serviços podem ser incluídos na proposta do projeto, quando realizadas de forma integrada. Os projetos de extensão poderão ser cadastrados em qualquer época do ano e devem ter sua duração determinada pelo coordenador do projeto.
-----------------	--

Fonte: Manual da Extensão (IFCE, 2016).

O manual também apresenta a divisão das ações em suas respectivas áreas temáticas, que são executadas seguindo critérios de interdisciplinaridade, conforme preconiza a Política Nacional de Extensão Universitária. Cada área temática pode ser visualizada no quadro 2.

Quadro 2 - Áreas Temática das Ações de Extensão do IFCE

ÁREAS TEMÁTICAS	DESCRIÇÃO
Comunicação	Corresponde as ações relacionadas com as temáticas de: comunicação social, mídia comunitária, comunicação escrita e eletrônica; produção e difusão de material educacional; televisão universitária; rádio universitária; capacitação e qualificação de recursos humanos e de gestores de políticas públicas de comunicação social; cooperação interinstitucional e cooperação internacional na área.
Cultura	Responsável por ações de: desenvolvimento de cultura; cultura, memória e patrimônio; cultura e memória social; cultura e sociedade; folclore, artesanato e tradições culturais; produção cultural e artística na área de artes plásticas, artes gráficas, fotografia, cinema e vídeo, música e dança; produção teatral e circense; capacitação de gestores de políticas públicas do setor cultural.
Desporto	A PROEXT atribui a essa temática as seguintes modalidades: esporte nas comunidades; escolinha de futebol; jogos interclasses e intercampi; jogos dos servidores do IFCE; natação e demais esportes aquáticos; musculação; artes marciais etc.
Direitos Humanos e Justiça Social	Desenvolvem ações de: assistência jurídica; capacitação e qualificação de recursos humanos e de gestores de políticas públicas de direitos humanos; cooperação interinstitucional e cooperação internacional na área; direitos de grupos sociais; organizações populares; questões agrárias.

Educação	Possuem ações direcionadas para: educação básica educação e cidadania; educação à distância; educação continuada; educação de jovens e adultos, especial e infantil; ensino fundamental, médio, técnico e profissional; incentivo à leitura; capacitação e qualificação de recursos humanos e de gestores de políticas públicas de educação; cooperação interinstitucional e cooperação internacional na área.
Meio Ambiente	As ações nessa temática tratam de: preservação e sustentabilidade do meio ambiente; meio ambiente e desenvolvimento sustentável; desenvolvimento local e regional sustentável; aspectos do meio ambiente e sustentabilidade do desenvolvimento urbano; capacitação e qualificação de recursos humanos e de gestores de políticas públicas de meio ambiente; cooperação interinstitucional e cooperação internacional na área; educação ambiental, gestão de recursos naturais, sistemas integrados para bacias regionais.
Saúde	Congregam ações de: promoção à saúde e à qualidade de vida; atenção aos grupos de pessoas com necessidades especiais; atenção integral à mulher, à criança, à saúde de adultos, à terceira idade, ao adolescente e ao jovem; capacitação e qualificação de recursos humanos e de gestores de políticas públicas de saúde; cooperação interinstitucional e cooperação internacional na área; desenvolvimento do sistema de saúde; saúde e segurança no trabalho, esporte, lazer e saúde; hospitais e clínicas universitárias; novas endemias; saúde da família; uso e dependência de drogas.
Tecnologia	Trabalham com ações de: transferência de tecnologias apropriadas; empreendedorismo; empresas juniores; inovação tecnológica; polos tecnológicos; capacitação e qualificação de recursos humanos e de gestores de políticas públicas de ciência e tecnologia; cooperação interinstitucional e cooperação internacional na área; direitos de propriedade e patentes.
Trabalho	Correspondem a ações de: reforma agrária e trabalho rural; trabalho e inclusão social; capacitação e qualificação de recursos humanos e de gestores de políticas públicas do trabalho; cooperação interinstitucional e cooperação internacional na área; educação profissional; organizações populares para o trabalho; cooperativas populares; questão agrária; saúde e segurança no trabalho; trabalho infantil; turismo e oportunidades de trabalho.

Fonte: Manual da Extensão (IFCE, 2016).

Contudo, Sousa (2018) salienta que a política de extensão adotada pelo IFCE difere em alguns termos daquela exercida pelas universidades, visto que elas trabalham na perspectiva de oito áreas temáticas, ou seja, uma a menos que os Institutos Federais. Por tanto, essa disparidade se deu por conta, apenas da inserção da área de Desporto. Por existir apenas na política de extensão do IFCE, seu uso fica mais restrito à PROEXT para termos de classificação de ações

que sejam correlatas a essa área, não sendo mencionado oficialmente sua classificação no manual. A seguir a tabela 2 apresenta as ações de extensão por área temática.

Tabela 2 – Ações de extensão por área temática

POSIÇÃO	ÁREA TEMÁTICA	FREQUÊNCIA	(%)
1°	Educação	411	40,77%
2°	Tecnologia e Produção	175	17,36%
3°	Cultura	109	10,81%
4°	Meio Ambiente	86	8,53%
5°	Saúde	65	6,45%
6°	Trabalho	62	6,15%
7°	Comunicação	38	3,77%
8°	Direitos Humanos	34	3,37%
9°	e Justiça Desporto	28	2,78%

Fonte: Dados da Pesquisa

A Tabela 2 mostra que a área com maior destaque é a "Educação", que com 411 ações, correspondendo a mais de 40% da Extensão do IFCE. Situação diferente enfrenta a área "Desporto" que, com apenas 28 ações, não detém nem 3% da Extensão do IFCE. Esta predominância de ações na área temática "Educação" é indicativo da atuação do Instituto Federal no Ceará.

Vale ressaltar, que todas as ações listadas a cima, assim como as áreas temáticas, estão em conformidade com a Política Nacional de Extensão Universitária, documento apresentado no Fórum de Pró-reitores de Extensão em 2007 (FORPROEX, 2012), e com a Resolução Ministerial nº 7 de 18 de dezembro de 2018, que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira. De acordo com os documentos, ficou estabelecido que todas as ações de extensão devem ser classificadas segundo o rigor da área temática, quando não for possível estabelecer correlações no conjunto das áreas, utiliza-se aquela com maior similaridade (FORPROEX, 2012; BRASIL, 2018).

Para ajudar a desenhar a caracterização da Extensão no IFCE, também é importante conhecer como essas ações estão distribuídas nas macrorregiões. Dessa forma, podemos identificar a vocação das macrorregiões na oferta de Cursos, Eventos, Programas ou Projetos. A Tabela 3 mostra essa distribuição.

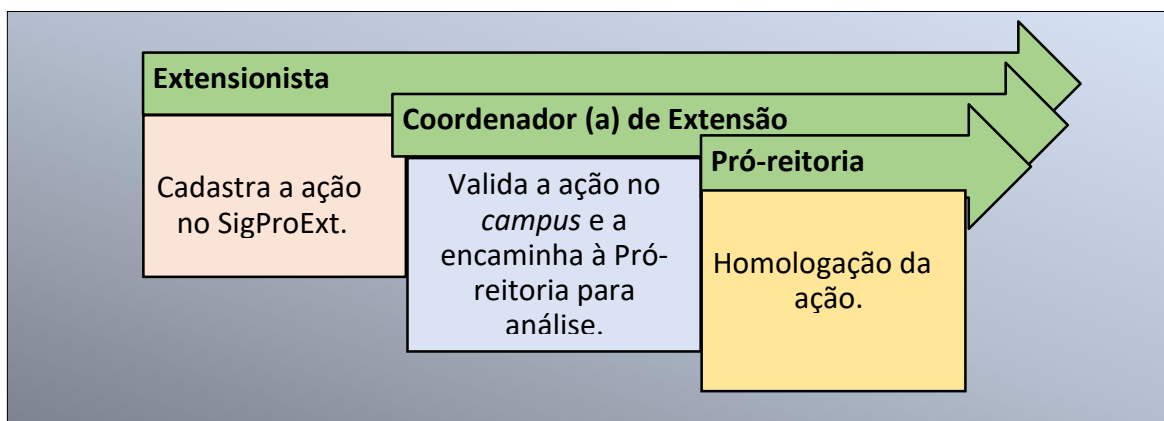
Tabela 3 – Distribuição de tipo de ação por macrorregião

Macrorregião	Curso (%)	Evento (%)	Programa (%)	Projeto (%)	Total (%)
Cariri	16,39	16,39	13,11	54,10	100
Centro-sul	28,09	32,25	4,49	34,83	100
Grande Fortaleza	15,97	21,01	11,76	51,26	100
Litoral Leste	16,87	48,19	2,41	32,53	100
Litoral Norte	22,73	32,95	4,55	39,77	100
Litoral Oeste	25,93	24,07	0	50,00	100
Maciço de Baturité	21,05	42,11	2,63	34,21	100
Serra da Ibiapaba	23,73	37,29	1,69	37,29	100
Sertão Central	8,51	36,17	4,26	51,06	100
Sertão de Canindé	14,44	11,11	5,56	68,89	100
Sertão de Sobral	12,16	47,30	10,81	29,73	100
Sertão dos Crateús	35,29	17,65	11,76	35,29	100
Sertão dos Inhamuns	0	34,78	4,35	60,87	100
Vale do Jaguaribe	24,70	48,19	1,20	25,90	100

Fonte: Dados da Pesquisa

Portanto, para que ocorra a submissão dessas atividades, o extensionista precisa cadastrar a ação (programas, projetos, cursos ou evento) no Sistema de Gerenciamento, o Sigproext. Em seguida sua demanda é apreciada e validada pelo coordenador (a) de extensão que a encaminha para análise e homologação da Pró-reitoria (figura 3).

Figura 3 - Fluxo para cadastro e homologação de ações



Fonte: Elaborada pelo Autor

Quando a ação se tratar especificamente de cursos de extensão, segue-se procedimentos diferentes. É obrigatório a elaboração de um Projeto Pedagógico do Curso (PPC) proposto pelo

extensionista que o encaminha ao gestor de extensão, para avaliação e viabilidade de oferta no *campus*. Estando em conformidade, o PPC é encaminhado a Coordenadoria Técnico-Pedagógica (CTP) para análise técnica.

Após emissão do parecer da CTP, o PPC é enviado novamente ao coordenador(a) de extensão que o reenvia a Direção Geral do *campus* para aprovação e emissão a Coordenação de Cursos e Projetos da Pró-reitoria de Extensão, que verifica o conteúdo do PPC e o parecer pedagógico. Em caso de aprovação, o curso segue para cadastro em sistema.

Nesse caso, a ação é registrada e compartilhada em três sistemas diferentes, o Sigproext, Q-Acadêmico (software responsável pelo controle acadêmico do IFCE) e SISTEC (Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica), que é alimentado pelos usuários do Q-Acadêmico, que no *campus* são representados pelos servidores lotados na Coordenadoria de Controle Acadêmico.

No que tange a aquisição de recurso financeiro para custeio de algumas ações, pode ser favorecido através de editais internos ou externos. No IFCE, a PROEXT pública uma vez no ano o Programa Institucional de Apoio a Projetos de Extensão – PAPEX, que concede aos projetos contemplados, bolsas de até R\$ 400,00 mensais aos alunos participantes por até 12 meses, podendo ser prorrogada por igual período. Podem concorrer ao edital docentes e técnicos-administrativos do IFCE que queiram desenvolver projetos com foco em extensão. Todas as ações de extensão produzidas no âmbito do IFCE são divulgadas a comunidade na revista “Expressões da Extensão”, periódico de periodicidade bianual que teve sua primeira edição em 2014. A revista se propõe em dar visibilidade exclusivamente às ações executadas na área da extensão e proporcionar à sociedade sobre os conhecimentos adquiridos, compartilhados e formalizados através de programas e projetos de extensão (IFCE, 2016).

De acordo com a PROEXT, sua elaboração foi motivada pela necessidade de divulgação das ações executadas, haja vista, incentivando alunos e servidores a desenvolverem a extensão como um dever institucional a fim de retornar à sociedade os conhecimentos adquiridos, compartilhados e formalizados. A Pró-reitoria ressalta, que o registro e indexação dessas ações é bastante significativo, ao ponto de permitir que não fiquem no anonimato da instituição.

Com isso, fica evidente a preocupação da instituição em manter a proximidade com as comunidades do seu entorno e o cumprimento da sua práxis social, retornando para a sociedade ou reconstruindo com elas os saberes apreendidos no meio acadêmico e oportunizando aos estudantes vivenciar a articulação entre Ensino, pesquisa e Extensão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou reunir informações para atingir o seu objetivo de caracterizar o perfil das ações de extensão desenvolvidas no IFCE. Acredita-se que, com a disponibilização desses dados, seja possível construir um autoconhecimento institucional e, principalmente, avaliar o futuro da extensão na rede pesquisada, servindo de embasamento, também, para outras instituições de ensino. Portanto, trata-se de um estudo que pode servir de referência para outras pesquisas na área da extensão universitária.

No IFCE, as ações de Extensão Universitária são divididas em 9 áreas temáticas. São elas: Comunicação, Cultura, Desporto, Direitos Humanos e Justiça, Educação, Meio Ambiente, Saúde, Tecnologia e Produção e Trabalho. A área temática "Educação" é a mais contemplada no IFCE, com 411 ações. O número representa 40,77% da Extensão do Instituto. Tal cenário ocorre pela ampliação de atuação dos Institutos Federais, antes focados quase que exclusivamente na área de Tecnologia. Com a passagem de Centros Federais para Institutos Federais, as instituições absorveram também a responsabilidade de atuar em cursos de Licenciatura. A área "Tecnologia e Produção", por sua vez, ocupa hoje o segundo lugar em número de ações de Extensão no IFCE.

Assim, analisando os dados coletados com este estudo, observa-se que o desenvolvimento de ações de extensão nos últimos anos demonstra um importante crescimento dessa prática acadêmica, não apenas em números de projetos, programas, cursos e eventos desenvolvidos, mas pela diversidade das áreas temáticas relacionadas.

Nesse sentido, as ações de extensão desenvolvidas nas instituições de ensino são uma maneira de formalizar e materializar as atividades extensionistas, logo, é fundamental que haja um gerenciamento eficiente, capaz de oferecer subsídios para que essas ações sejam realizadas de forma qualificada, contribuindo para o desenvolvimento e fortalecimento da cultura de extensão nas unidades.

A apresentação da caracterização das ações de extensão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará contida nesta pesquisa pretende contribuir para que o IFCE verifique a importância desta dimensão de ação e que aprimore sua Extensão Universitária, seja melhor distribuindo as ações entre as diversas macrorregiões do estado equilibrando áreas temáticas com realidade local, seja equilibrando a distribuição entre os tipos de ações, seja fomentando ações de Extensão de acordo com demandas relevantes de regionais ou de coletivos específicos.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZOTTI, Alda Judith. A “revisão de literatura” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis –o retorno. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Orgs.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 25-44.

Lei n. 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. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm.

Yin, Robert K. (2015). **Estudo de Caso - Planejamento e Métodos** (4ª Ed.). Porto Alegre: Bookman.

Instituto Federal do Ceará. (2016). **Manual da Extensão**. Fortaleza: IFCE.

Conselho Nacional das Instituições Federais de Educação profissional e Tecnológica. (2013). **Extensão Tecnológica - Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica/ Conselho Nacional das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Cuiabá: CONIF/IFMT.

IFCE. **Projeto Político Institucional do Instituto Federal do Ceará**. Instituto Federal do Ceará. Brasília, 2015.

IFCE. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023**. Instituto Federal do Ceará. Brasília, 2018.

IFCE. **Resolução nº 100, de 04 de dezembro de 2019**. Instituto Federal do Ceará. Fortaleza, 2019.

Castro, A. M. de. (2019). **Avaliação Diagnóstica do Programa de Apoio a Projetos de Extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará** (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil.

BRASIL. Resolução nº 07, de 18 de dezembro de 2018. **Ministério da educação**. Brasília, DF. 2018.

FORPROEX - Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus: FORPROEX, 2012.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em saúde**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

SOUSA, J. E. N. D. **Extensão Universitária: o panorama do Instituto Federal do Ceará.** 2018. (156 f.). Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

SANTOS, E. A. V. D. **As ações extensionistas e suas contribuições na formação do aluno do Instituto Federal, de Educação, Ciência e Tecnologia sob a perspectiva da responsabilidade social.** 2019. (81f.). Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Avaliação da educação Superior) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

IPECE. As regiões de planejamento do estado do Ceará. **Textos para Discussão**, Fortaleza, n111, nov. 2015. Disponível em < http://www.ipece.ce.gov.br/textos_discussao/TD_111.pdf>. Acesso em: 08 setembro de 2020.

FLUTUA OU NÃO FLUTUA? POR QUE OS CORPOS FLUTUAM? UMA EXPERIÊNCIA USANDO O VPYTHON

Natiline Teixeira Costa Silva ¹

RESUMO

Este artigo refere-se a uma sequência pedagógica que integra o VPython ao ensino de Física e leva em consideração para o processo de ensino-aprendizagem a problematização e a investigação como abordagens. Esta proposta didática foi vivenciada com estudantes do 2º ano do Ensino Médio da Escola de Referência em Ensino Médio Maria Gayão Pessoa Guerra de Araçoiaba/PE. O objetivo do trabalho foi utilizar uma simulação no VPython visando à exploração e compreensão dos conceitos físicos sobre Empuxo, Densidade do corpo e fluido e a Lei de flutuação dos corpos (Princípio de Arquimedes). Nessa simulação, os alunos tinham liberdade de interagir de forma ativa atribuindo valores as variáveis envolvidas no fenômeno abordado. Além de, trazerem seus conhecimentos prévios de forma interativa para construir novos conhecimentos. De forma prática, os estudantes analisaram e refletiram sobre as variáveis relevantes do fenômeno científico da flutuação de corpos e dentre os resultados obtidos por meio da aplicação desta sequência didática, foi possível constatar que alguns alunos conseguiram atingir níveis de sofisticação da aprendizagem e de refinamento das respostas, não verificados no início da atividade proposta. Percebeu-se também, com a realização do experimento utilizando a simulação no VPython, como aparato tecnológico, simultaneamente ligado as metodologias de ensino supracitadas que surge um leque de possibilidades para o processo de ensino-aprendizagem, que transformam, dinamizam e expandem o que já ocorre no espaço escolar.

Palavras-chave: Empuxo, Densidade, Física, Ensino por investigação, VPython.

INTRODUÇÃO

A utilização de práticas educacionais que relacionem a utilização das novas tecnologias da informação tem sido um grande desafio para todos os professores que propõem-se colaborar para a melhoria e o desenvolvimento na qualidade do ensino e da aprendizagem.

A sociedade é bombardeada continuamente e expressivamente no seu dia-a-dia pelas tecnologias e essa inclusão não só conecta pessoas como modifica de uma forma profunda as possibilidades de interatividade e agilidade na aquisição e difusão do conhecimento científico.

¹ Mestra em Ensino de Física – MNPEF / Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, lenesbel2006@gmail.com;

Neste artigo, apresenta-se uma sequência pedagógica que integra o *VPython*, como aparato tecnológico que possibilita simulações computacionais no contexto do ensino de física. O *VPython* é um *software* livre de módulo de gráficos que utiliza a linguagem de programação Python.

Essa linguagem de programação promove à concepção de animações 3D interativas e manipuláveis de sistemas físicos, mesmo para aqueles com conhecimento restrito em programação. Essas animações criadas com o *VPython* podem ser utilizadas tanto para diversão quanto como para uso educacional. É notadamente benéfica na criação de modelos que envolvem leis simples da Física.

Nessa perspectiva, uma simulação usando o *VPython* foi construída para a vivência desta atividade visando o ensino e aprendizagem de conceitos físicos sobre Empuxo, Densidade do corpo e fluído e a lei de flutuação dos corpos (Princípio de Arquimedes).

Na afirmação de Andrade (2016, p.19) o uso de simulação tem se mostrado uma ferramenta de grande potencial para a aprendizagem em física, matemática e ciências em geral por oferecer a oportunidade ao aluno de ter contato mais concreto com o objeto de estudo e favorecer o processo de construção do conhecimento.

Segundo Yamamoto e Barbeto (2001, p. 215) as simulações possibilitam uma melhor compreensão de certos fenômenos físicos na medida em que tornam possível a inclusão de elementos gráficos e de animações em um mesmo ambiente.

Contudo, na utilização de simulações, Medeiros e Medeiros (2002) ressaltam que tanto professor quanto educandos devem ter de forma clara que uma animação não é jamais, uma cópia fiel do real, por mais realística que possa parecer. Toda simulação, animação está baseada apenas numa modelagem do real, carregado de simplificações. Araújo e Veit (2004) destacam que:

a perda da noção da complexidade de um sistema real é apresentada como um dos riscos da utilização acrítica das simulações. Este risco é agravado na medida que o contexto de validade dos modelos não é discutido com os alunos e estes tendem a negligenciar as simplificações adotadas, acreditando que a simulação seja um espelho da realidade.

Nesse contexto, é necessário que o professor ao desenvolver atividades utilizando objetos virtuais de aprendizagens contemple esse aspecto da validade dos modelos teóricos, mas, ressalte que não são equiparáveis aos experimentos reais.

A conexão entre recursos tecnológicos como o *VPython* e metodologias de ensino da problematização e investigação, quando inseridas no contexto pedagógico escolar cria novos espaços de diálogo entre ação-reflexão. Abordar o ensino-aprendizagem de conceitos de fenômenos físicos a partir dessa perspectiva, que foi o objetivo deste trabalho, envolve dar ênfase a processos diversificados e instigantes de aprender e construir conhecimento mediante a assimilação deste elemento questionador aplicável na prática pedagógica do professor de física do ensino médio.

Numa proposta de ensino - aprendizagem que utilize as metodologias da problematização e investigação há uma evidente mudança de atitude tanto no aluno como na prática do professor. Segundo Azevedo (2010, p. 24) numa proposta que utilize a investigação, o aluno deixa de ser apenas um observador das aulas, muitas vezes expositivas, passando a ter grande influência sobre ela, precisando argumentar, pensar, agir questionar, interferir, fazer parte da construção de seu conhecimento.

Utilizar a metodologia da problematização para se introduzir um conteúdo possibilita ao aluno oportunidades de questionar e lidar intelectualmente com as situações colocadas. Na afirmação de Capecchi (2017, p. 25) a problematização aparece como um processo de transformação, de construção de um novo olhar sobre aquilo que, aparentemente, já nos é familiar, e não como o acesso a algo que já vem pronto.

O trabalho foi norteado pelas perguntas: “Flutua ou não flutua? Por que os corpos flutuam?”. Num primeiro momento os alunos receberam materiais diversos e um recipiente com água para investigarem experimentalmente quais objetos flutuam ou não? Provocados por questionamentos e por um problema experimental, os alunos foram conduzidos a elaboração de explicações para os fenômenos que estavam próximos a observar sobre a temática em questão. Assim como, foram desafiados a encontrar aplicações práticas para as mesmas. Carvalho (2010, p.9) ressalta que:

para que ocorra uma mudança na linguagem dos alunos - de uma linguagem cotidiana para uma linguagem científica -, os professores precisam dar oportunidade aos estudantes de exporem suas ideias sobre os fenômenos estudados, num ambiente encorajador, para que eles adquiram segurança e envolvimento com as práticas científicas. É, portanto, necessária a criação de um espaço para a fala dos alunos nas aulas.

Neste aspecto, o professor exerce a função de questionar e lançar dúvidas sobre o assunto, em vez responder ou ministrar explicações. As questões formuladas pelo professor ou até pelos alunos, com vínculo ao conteúdo a ser desenvolvido, permitem ao

aluno participar e intervir com seus posicionamentos e questionamentos, de forma a possibilitar também que o aluno comece a construir sua autonomia.

Num segundo momento os alunos receberam textos que continham explicações científicas sobre Empuxo, Densidade do corpo e fluído e a lei de flutuação dos corpos (Princípio de Arquimedes). E no último momento foi apresentado uma simulação no *VPython* na qual os alunos interagiram de forma dinâmica atribuindo valores as variáveis envolvidas no fenômeno abordado.

As principais características das simulações computacionais são a imersão, a interatividade e a manipulação decorrentes das ações do estudante tal como no mundo real. Estudantes passam a interagir, podendo criar uma representação real e muito próxima do ideal de um fenômeno físico, modificando as condições iniciais e observando as respostas, relacionando grandezas e outros parâmetros.

Num ensino-aprendizagem que utiliza as metodologias da problematização, argumentação e da investigação o enfoque está na postura ativa do estudante na resolução de problemas. Para isso, destaca Azevedo (2010, p. 32) que o aluno deve sair de uma participação passiva e aprender a pensar, elaborando raciocínios, verbalizando, escrevendo, trocando ideias, justificando suas ideias.

O professor de física do ensino médio deve encarar esse desafio, buscando “promover a aprendizagem do aluno para que este possa construir o conhecimento dentro de um ambiente que o desafie e o motive para a exploração, a reflexão, a depuração de ideias e a descoberta” (ALMEIDA, 2000, p.77).

Neste contexto, sugere-se que o *VPython* voltado a simulações de experimentos de fenômenos físicos no ambiente escolar facilite o processo de aprendizagem e a criatividade dos estudantes. Além de ser, uma possibilidade de já introduzir os alunos do ensino médio na física computacional mesmo que seja num nível introdutório. Essa prática educacional visa cooperar com teóricos educacionais que acreditam que atividades integrando o *VPython* têm uma tremenda potencialidade para melhorar o ensino em sala de aula.

METODOLOGIA

A aplicação desta atividade, que integra o *VPython* e as metodologias de ensino da problematização e investigação, foi realizada no horário normal de aula da disciplina Física com estudantes do 2º ano do Ensino Médio da Escola de Referência em Ensino

Médio Maria Gayão Pessoa Guerra de Araçoiaba/PE, perfazendo um total de seis horas-aula e cada aula com 50 minutos de duração.

No primeiro momento, recorreu-se a um problema experimental para introduzir os alunos no ensino do tópico desejado do fenômeno físico da flutuação dos corpos. Assim sendo, os alunos foram organizados em grupos e receberam alguns objetos como: pedra, prego, folha, borracha, liga, alfinete, esponja, pedaço de madeira, etc...e um recipiente com água.

Os alunos tiveram total liberdade de manipular esses objetos recebidos e registrar suas investigações em uma tabela. Nesta tabela, os alunos descreveram previsões sobre o que eles achavam que iria ocorrer aos objetos ao serem colocados na água e os motivos pelos quais eles acreditavam fazer os objetos flutuar ou afundar na água. Após esse registro, os alunos foram orientados a colocarem os objetos na água para observação de seus comportamentos e constatação se eles afundavam ou flutuavam. Esse momento ocorreu em duas horas – aulas contínuas.

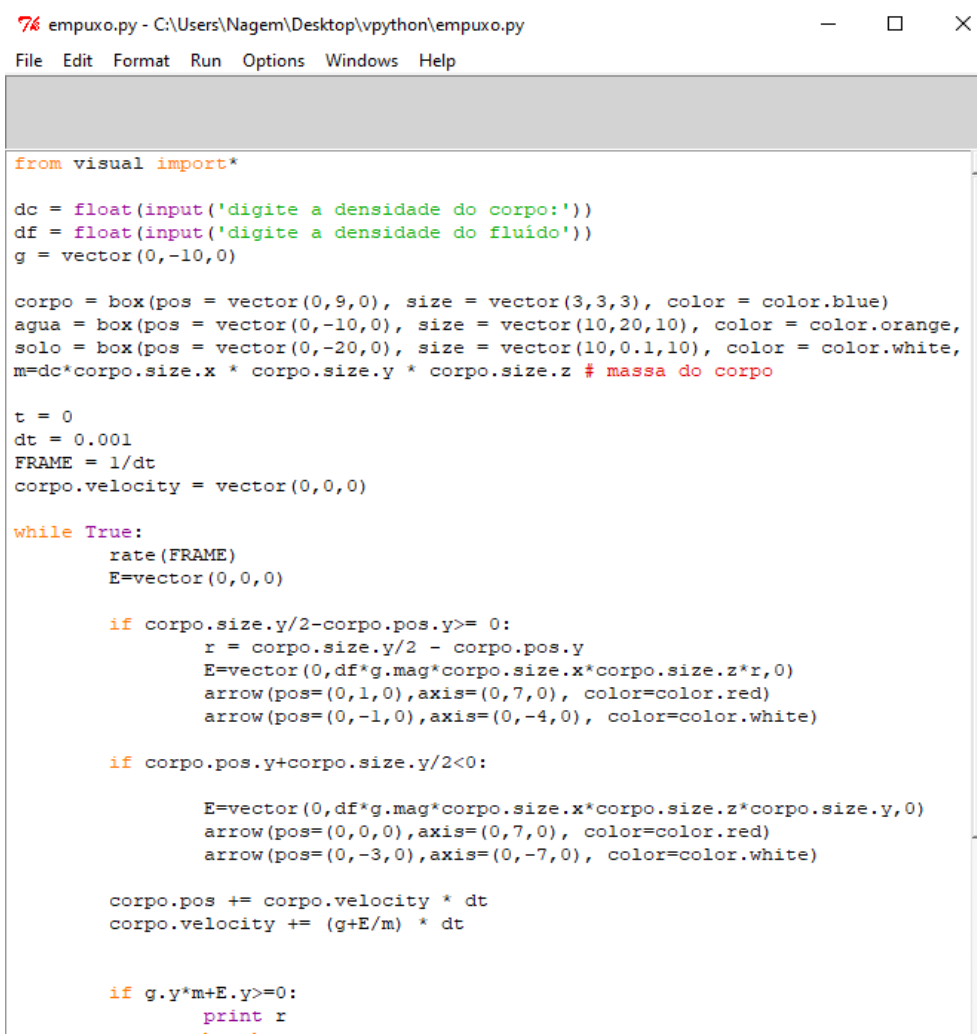
Na sequência da vivência de aplicação desta proposta didática os alunos receberam textos que apresentavam explicações científicas sobre Empuxo, Densidade do corpo e fluido e a lei de flutuação dos corpos (Princípio de Arquimedes). As discussões dos textos complementares visaram fundamentalmente mostrar aos alunos as dimensões e abrangências do conteúdo em estudo, bem como da importância de se conhecer as teorias que sustentam o tema para compreender outras situações.

No último momento foi apresentado uma simulação no *VPython* na qual os alunos interagiram de forma dinâmica com a simulação atribuindo valores diferentes para as densidades do corpo, ou deixaram fixo os valores da densidade do fluido ou vice-versa. De forma, que à medida em que o corpo afunda na simulação, o empuxo vai aumentando, na proporção direta do aumento da parte submersa do corpo, até que o empuxo possa se igualar ao peso, no caso em que o corpo flutua. Se, ao final de toda a imersão do corpo, o empuxo não equilibrar o peso, o corpo afunda.

Aqui é importante que se diga que a simulação traz algumas limitações impostas pelas simplificações que foram assumidas na sua construção e que foram discutidas com os alunos como exemplo: a viscosidade do fluido, a profundidade atingida pelo corpo, a inércia ao entrar no líquido e a não variação dos vetores durante a queda.

Para esse momento, cada grupo de aluno recebeu para a vivência dessa simulação, que envolvem leis da flutuação de um corpo, um Tablet da Cce doado para a escola como parte de um Projeto da Secretaria de Educação / Estado PE. Em cada tablet

utilizado pelos grupos o programa *VPython* foi instalado anteriormente, assim como, o código da linguagem para a execução da simulação conforme figura 1. Contudo, na programação os alunos podiam manipular valores para as variáveis físicas envolvidas no fenômeno estudado.



```
empuxo.py - C:\Users\Nagem\Desktop\vpython\empuxo.py
File Edit Format Run Options Windows Help

from visual import*

dc = float(input('digite a densidade do corpo:'))
df = float(input('digite a densidade do fluido'))
g = vector(0,-10,0)

corpo = box(pos = vector(0,9,0), size = vector(3,3,3), color = color.blue)
agua = box(pos = vector(0,-10,0), size = vector(10,20,10), color = color.orange,
solo = box(pos = vector(0,-20,0), size = vector(10,0.1,10), color = color.white,
m=dc*corpo.size.x * corpo.size.y * corpo.size.z # massa do corpo

t = 0
dt = 0.001
FRAME = 1/dt
corpo.velocity = vector(0,0,0)

while True:
    rate(FRAME)
    E=vector(0,0,0)

    if corpo.size.y/2-corpo.pos.y>= 0:
        r = corpo.size.y/2 - corpo.pos.y
        E=vector(0,df*g.mag*corpo.size.x*corpo.size.z*r,0)
        arrow(pos=(0,1,0),axis=(0,7,0), color=color.red)
        arrow(pos=(0,-1,0),axis=(0,-4,0), color=color.white)

    if corpo.pos.y+corpo.size.y/2<0:

        E=vector(0,df*g.mag*corpo.size.x*corpo.size.z*corpo.size.y,0)
        arrow(pos=(0,0,0),axis=(0,7,0), color=color.red)
        arrow(pos=(0,-3,0),axis=(0,-7,0), color=color.white)

    corpo.pos += corpo.velocity * dt
    corpo.velocity += (g+E/m) * dt

    if g.y*m+E.y>=0:
        print r
        break
```

Figura 1. Linguagem de programação utilizada para a simulação.

➤ Princípio de Arquimedes e a Lei de Flutuação dos corpos

Em grande parte dos livros didáticos as explicações científicas para o tema flutuação de corpos surgem no Princípio de Arquimedes, que trabalha com conceito de empuxo, ou com a Lei de flutuação dos corpos, que emprega o conceito de densidade. As duas teorias foram abordadas com os alunos através dos textos propostos para a discussão em grupo.

O Empuxo

Um objeto totalmente submerso em um fluido está sujeito a forças de pressão em todos os pontos da superfície do objeto. Na figura 2, observa-se a representação da distribuição destas forças, que agem em distintas direções e cujos módulos crescem com a profundidade.

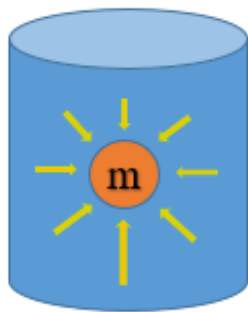


Figura 2. Forças de pressão exercidas por um líquido sobre um objeto totalmente mergulhado.

Como as forças atuantes possuem módulos desiguais e as forças exercidas nas laterais do objeto por simetria se anulam, a resultante delas não será nula. Percebe-se que esta força resultante é vertical para cima e é precisamente esta resultante que representa o Empuxo (E) do líquido sobre o objeto.

Fica evidente que há empuxo devido a pressão do líquido na parte inferior do líquido ser maior do que na parte superior. Contudo, além do empuxo, o objeto mesmo mergulhado fica condicionado ao peso e sua flutuação vai estar sujeita ao valor do empuxo em relação ao peso². O peso de qualquer objeto pode ser medido simplesmente obtendo-se o valor de sua massa em uma balança.

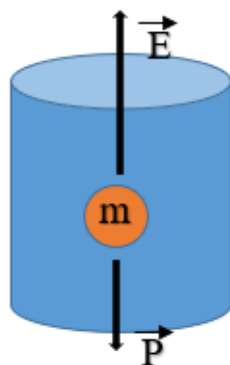


Figura 3. Forças resultante da pressão exercidas por um líquido sobre um objeto mergulhado.

² Na física o peso é a força que a Terra exerce sobre um objeto. Seu valor é dado pelo produto da massa do corpo pela magnitude da aceleração da gravidade nas proximidades da Terra.

Outra possibilidade para obter-se também o valor do empuxo no objeto imerso, é medir em uma balança a massa do volume da água deslocada pelo objeto ao ser mergulhado. O peso do volume desta água deslocada será exatamente o valor do empuxo. Desta maneira, o empuxo será maior quanto maior for a quantidade de água deslocada pelo objeto.

Com essas possibilidades de comparação, apresenta-se abaixo dois enunciados da Lei de Arquimedes encontrados em livros didáticos, tanto para o ensino médio, quanto ao superior e que foram usados como referência para os alunos.

“Um corpo, total ou parcialmente, imerso em um fluido em equilíbrio recebe desse fluido uma força, vertical, de baixo para cima e com intensidade igual ao peso de fluido deslocado pela imersão do corpo, chamada empuxo” (PENTEADO, 2001).

“Todo corpo sólido mergulhado num fluido em equilíbrio recebe uma força de direção vertical e sentido de baixo para cima cuja intensidade é igual ao peso do fluido deslocado” (RAMALHO; NICOLAU; TOLEDO, 2007).

Os enunciados supracitados deixam claro que o empuxo é uma força relacionada à submersão de um objeto em um fluido. Sendo o empuxo uma força, possui direção, sentido e intensidade. A direção desta força é vertical e o seu sentido é para cima. Logo, é relevante saber se o empuxo é igual ao peso do fluido por ele deslocado, pois dessa informação deve-se sair a conclusão se o objeto flutua ou afunda.

A Densidade e a Lei de flutuação

A Lei da flutuação é aceita cientificamente e utiliza como explicação para que um objeto venha a flutuar ou afundar quando imerso em um fluido à comparação entre suas respectivas densidades. Essa lei física utiliza a relação entre massa e volume do objeto colocado na água para determinar seu comportamento (flutuar ou não).

De forma simples, basta estabelecer o quociente (densidade) entre essas duas características do objeto mergulhado e comparar à densidade do líquido para se determinar se o objeto flutua ou afunda. De forma que, se um objeto for colocado num recipiente com um fluido, pode-se observar as seguintes situações:

1. Se a densidade do líquido for menor que a densidade do objeto ($d_L < d_c$), o corpo vai afundar no líquido. Implicitamente, o empuxo é menor que o peso ($E < P$);
2. Se a densidade do líquido for maior que a densidade do objeto ($d_L > d_c$), o corpo vai flutuar no líquido. Implicitamente, o empuxo é maior que o peso ($E > P$);

3. Se a densidade do líquido for igual a densidade do objeto ($d_L = d_c$), o corpo vai permanecer totalmente imerso e em equilíbrio em qualquer posição no interior do líquido. Implicitamente, o empuxo é igual que o peso ($E = P$).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As observações em relação a essa atividade foram vivenciadas no decorrer de toda a aplicação da proposta didática para ensino aprendizagem de aspectos relacionados aos conceitos da flutuação dos corpos. Nas duas primeiras aulas foi iniciado um diálogo com os estudantes tentando despertar a curiosidade, assim como, sondar um pouco do conhecimento prévio dos mesmos.

A pergunta norteadora do trabalho “*Por que os corpos flutuam?*” foi lançada para todos os alunos pela professora tentando provocar a elaboração de explicações para os fenômenos que estavam próximos a observar sobre a temática em questão. Os alunos tiveram liberdade para responder o que acreditavam ser a razão de flutuação de objetos sem a interferência da professora.

Essa investigação foi oportuna por diagnosticar e refletir sobre os conhecimentos prévios dos alunos sobre o Empuxo, densidade do corpo e fluído e a lei de flutuação dos corpos (Princípio de Arquimedes). Então a professora deu continuidade à problematização, dizendo:

P: Hoje nós vamos fazer um experimento e vamos utilizar estes objetos (pedra, prego, folha, borracha, liga, alfinete, esponja, pedaço de madeira, etc...e um recipiente com água) para nossas investigações. E vocês devem preencher essa tabela com os nomes dos objetos e marcarem com um x quais vocês acreditam que flutuam ou não antes de colocarem na água. Também devem discutir entre vocês a razão pelo qual cada um desses objetos flutuam ou não e colocarem na tabela. Entenderam o que vão fazer inicialmente?

Apresentado o problema, os alunos foram organizados em pequenos grupos para poderem começar manipular o aparato recebido e discutirem entre eles quais objetos eles acreditavam que flutuariam ou não. Além de, decidirem uma razão que eles acreditavam ser o motivo do objeto flutuar ou afundar. A estratégia utilizada pela maioria dos grupos foi de perguntar um a um qual objeto iria flutuar ou afundar e o que foi a escolha da maioria foi sendo registrado numa tabela semelhante à abaixo.

Tabela 1 . Tabela entregue aos grupos para seus registros.

Objeto	Antes da investigação			Resultado da investigação	
	Flutua	Não flutua	Por que?	Flutua	Não flutua

Percebeu-se o envolvimento de todos os alunos no diálogo acerca da flutuação ou não dos objetos, assim como, a discordância em relação a flutuação ou não dos mesmos. Isso foi o que se observou nessa fala transcrita abaixo de um dos grupos em relação ao objeto alfinete.

A1: e o alfinete afunda ou flutua?

A2: afunda, é de ferro não?

A3: mas é leve, então será que não vai flutuar?(rsrsrs)

A2: é leve, mas vai afundar;

A4: mesmo sendo leve, mas acho que tem também a questão do que é feito.

Os alunos formularam hipóteses do que podia ocorrer e forneceram explicações a respeito das razões que acreditavam sobre a flutuação ou não de objetos. Parte dos registros nas tabelas desse momento de investigação experimental nos grupos em relação há alguns objetos é apresentado a seguir:

Objeto “folha”: *É leve, então flutua.*

Objeto “prego”: *vai afundar “porque é ferro”; “é pesado”.*

Objeto “alfinete”: *“é leve, mas vai afundar”; “o alfinete é ferro e é leve, mas ele vai afundar eu acho;*

Objeto “pedra”: *vai afundar “porque é pesado”; “é pesado vai afundar.*

Objeto “pedaço de madeira”: *“é pesado vai afundar”; “flutua porque barco flutua é e de madeira”; “tem haver com a densidade”; “não sei por que flutua”.*

É explícito que as explicações do senso comum dos alunos sobre flutuação basicamente relacionaram-se ao peso dos objetos. Em alguns objetos foram incluídos o tamanho, o formato, o material e apenas um grupo colocou a densidade para explicar a razão em um objeto, contudo, não sabiam explicar detalhes.

Os estudantes tiveram oportunidades para partilhar suas ideias em seus pequenos grupos e defenderem e explicarem seus pontos de vista, procedimento que estimula a aprendizagem. Foi proporcionado aos alunos condições de trazerem seus conhecimentos prévios de forma interativa para construir novos conhecimentos.

Nesse momento da atividade as hipóteses levantadas e testadas experimentalmente pelos alunos são mais importantes do que propriamente o conceito que se quer ensinar. Não há neste momento na fala da professora uma linguagem de cunho científico. E o papel da professora neste momento foi de apenas verificar se os alunos compreenderam o problema proposto e deixá-los manipular o aparato.

Após esse momento de registro, os alunos colocaram os objetos um a um na água e observaram os seus comportamentos e constataram se eles afundavam ou flutuavam. Após essa constatação os alunos voltaram à tabela para comparar se suas previsões eram coerente às observações. Deixando registrado na tabela a constatação do que foi observado em relação ao comportamento do objeto.

Para o segundo momento os alunos receberam textos que continham as duas explicações científicas à cerca do fenômeno da flutuação abordadas nos livros didáticos: o Princípio de Arquimedes, que trabalha com conceito de empuxo e a Lei de flutuação dos corpos, que emprega o conceito de densidade. Os alunos foram orientados a lerem os textos nos pequenos grupos, grifarem as informações que julgassem relevantes, e discutirem entre eles essas informações.

Briccia (2017, p. 123) ressalta que nesse momento o papel do professor é muito importante para promover observações, relações com outros conhecimentos e com a tecnologia, avaliar a aprendizagem e a construção de explicações pelos estudantes.

Com a leitura dos textos esperava-se propiciar uma iniciação ao questionamento da relevância dos modelos na Ciência, assim como, que os alunos pudessem identificar qual teoria mais se aproximava de suas explicações. Nessa aula, a professora centralizou a discussão nas explicações científicas abordadas nos textos entregues aos alunos.

Quanto à avaliação da compreensão valeu-se da averiguação das respostas orais dadas pelos grupos no que tange aos dois modelos teóricos abordados, e outros, ainda, por meio de questões dissertativas que foram respondidas pelos grupos:

1. Quais explicações científicas os textos trazem para o fenômeno da flutuação de objetos?
2. Como poderia ser explicado o fenômeno da flutuação pela teoria do Empuxo?
3. O que é propriamente chamado de Empuxo?
4. Como poderia ser explicado o fenômeno da flutuação pela teoria da Densidade?
5. Quais propriedades são relevantes na flutuação de objetos na teoria da Lei de flutuação dos corpos?

Essas argumentações dos textos almejavam essencialmente mostrar aos alunos as dimensões e abrangências do fenômeno físico em estudo, bem como da importância de se apreciar as teorias que abordam o tema para compreender outras situações. Os alunos foram provocados a refletirem de forma investigativa sobre as variáveis relevantes do fenômeno científico da flutuação de corpos.

As construções de explicações científicas foram iniciadas com a leitura dos textos em grupos e formalizadas com as intervenções da professora. Nas construções compartilhadas no grupo maior após a leitura e discussões nos grupos menores, a professora deixou claro a importância do peso total, assim como a relação entre a massa e o volume do objeto como propriedades básicas para a flutuação. Procurando enfatizar como a ciência descreve as explicações dadas ao fenômeno, sem preocupar-se com os aspectos matemáticos que o expressam.

➤ **Olhando alguns momentos em sala de aula a partir do *VPython***

O aprofundamento do conhecimento a partir do *VPython* favoreceram a participação ativa dos alunos e reflexão sobre a relevância da conexão entre pensar, sentir e fazer. Nessa simulação, os alunos no *VPython* puderam interagir com o programa atribuindo valores diferentes para as densidades do corpo, ou deixar fixo os valores da densidade do fluido ou vice-versa.

Na simulação o vetor (red) representa o empuxo, enquanto o vetor (white) representa o peso. E no momento em que o corpo parar, caso de equilíbrio os vetores são representados. Essa aplicação ocorreu em duas aulas e os alunos foram estimulados a observarem algumas situações distintas.

Antes de apresentar a simulação aos alunos a professora destacou que a simulação traz algumas simplificações que foram assumidas na sua construção. Acrescentou que não é a vivência fiel da realidade de fato, ressaltando limitações como: a viscosidade do fluido, a profundidade atingida pelo corpo, a inércia ao entrar no líquido e a não variação dos vetores durante a queda.

✓ **Primeira situação:** Deixar o valor da densidade do corpo menor que o valor da densidade do fluido.

Antes da visualização dessa primeira situação da simulação no *VPython* foi iniciado um diálogo com os alunos visando perceber se os modelos teóricos de

flutuação de objetos estava claro para os mesmos. Estes são alguns exemplos de falas desse diálogo dos alunos da turma com a professora.

P: Como vocês acreditam que o bloco irá se comportar mantendo a densidade do bloco menor que o valor da densidade do líquido? Ele vai flutuar ou afundar?

Alunos: Vai flutuar.

P: Por que irá flutuar?

A1: Pela lei da flutuação se a densidade do objeto for menor ele flutua.

A2: Vai flutuar porque a densidade do bloco é menor;

A3: A densidade do líquido vai ser maior que a do bloco, então vai flutuar.

A4: ele vai boiar porque a densidade dele é menor que a da água.

Essa parte da transcrição apresenta os alunos como participantes intelectualmente ativos. Foi possível perceber os alunos expondo compreensão dos conceitos abordados nos textos lidos e discutidos na aula anterior. Também é evidente que na ideia dos alunos o bloco estaria flutuando. Nas respostas acima elencadas, os alunos se expressam de forma cientificamente coesa, atribuindo a condição de flutuação à relação entre as densidades.

Em continuidade os alunos puderam colocar valores para a densidade do bloco e para a densidade do líquido na linguagem de programação da simulação. Contudo, sendo orientados a colocar o valor da densidade do corpo menor que o valor da densidade do líquido. Depois, mandaram executar a simulação para poder visualizar o comportamento descrito pelo bloco conforme é possível verificar nas figuras 4 e 5.

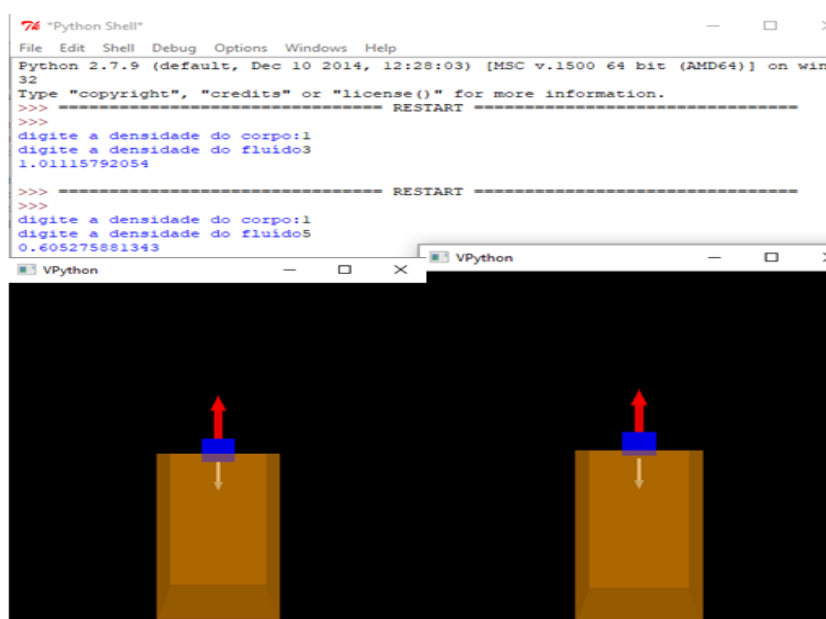


Figura 4. Densidade do bloco menor que a do líquido.

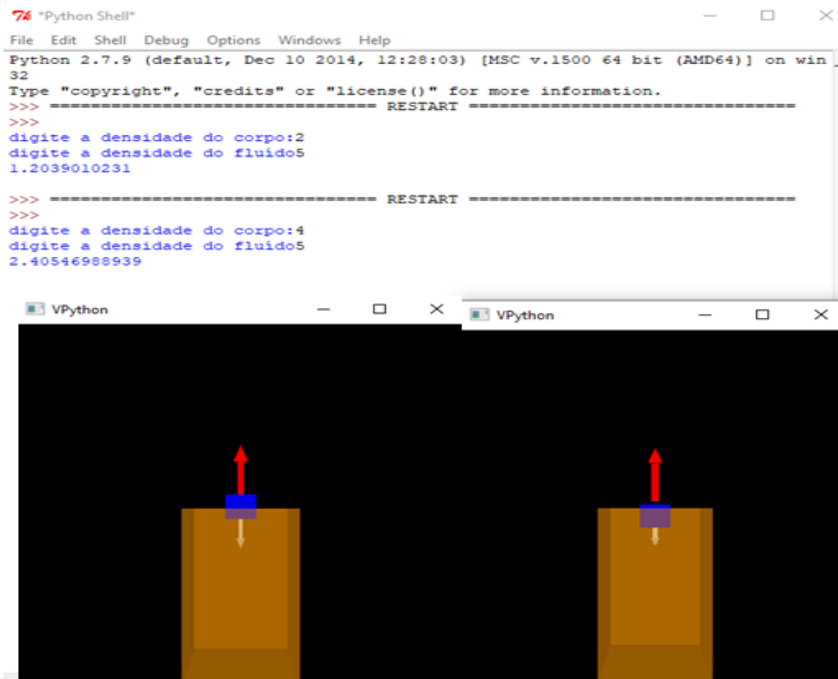


Figura 5. Densidade do bloco menor que a do líquido.

Ao visualizar a simulação após a execução da linguagem de programação os alunos continuam empolgados, trocando ideias e conversando entre si.

A1: flutuando, aê;

A2: está flutuando;

A3: então quer dizer professora que o empuxo da água nesse caso foi maior que o peso do bloco, é isso?

P: sim, é isso.

A3: olha que legal, quando aumentamos a densidade do fluído o bloco subiu mais um pouco para a superfície da água.

Aqui, a afirmação na fala do aluno A3 merece destaque, pois, deixa claro seu reconhecimento da influência do valor da densidade na relação da ascensão do bloco no fluído.

✓ **Segunda situação:** Deixar o valor da densidade do corpo e do fluído iguais.

O mesmo procedimento do diálogo foi adotado com os alunos antes da visualização dessa segunda situação da simulação no *VPython*. As transcrições abaixo mostram parte do diálogo ocorrido com os alunos antes da visualização dessa situação da simulação no *VPython*.

P: Como vocês acreditam que o bloco irá se comportar agora nessa situação?

Alunos: Vai flutuar.

P: Como será essa flutuação?

A1: Eu acho que vai afundar um pouco, mas não até o fundo.

A2: Pela lei da flutuação eu acho que nesse caso o bloco vai ficar mergulhado dentro da água.

A3: Se as densidades forem iguais o bloco vai ficar totalmente mergulhado e parado dentro do líquido.

A4: professora, e nesse caso o empuxo vai ser igual ao peso?

P: sim, nesse caso o empuxo é igual ao peso. Coloquem valores iguais para as densidades e vejam como vai ser o comportamento do bloco no fluído.

Nota-se a compreensão dos alunos de que o bloco de alguma forma estaria flutuando, mas, imerso totalmente na água. Observa-se também uma transformação na linguagem utilizada pelos alunos que é direcionada as variáveis envolvidas no fenômeno observado e na de relação de interação entre elas.

Após esse diálogo, em continuidade os alunos colocaram valores para a densidade do bloco e para a densidade do líquido na programação da simulação. A figura 6 apresenta a execução da linguagem de programação orientada para essa segunda situação da simulação.

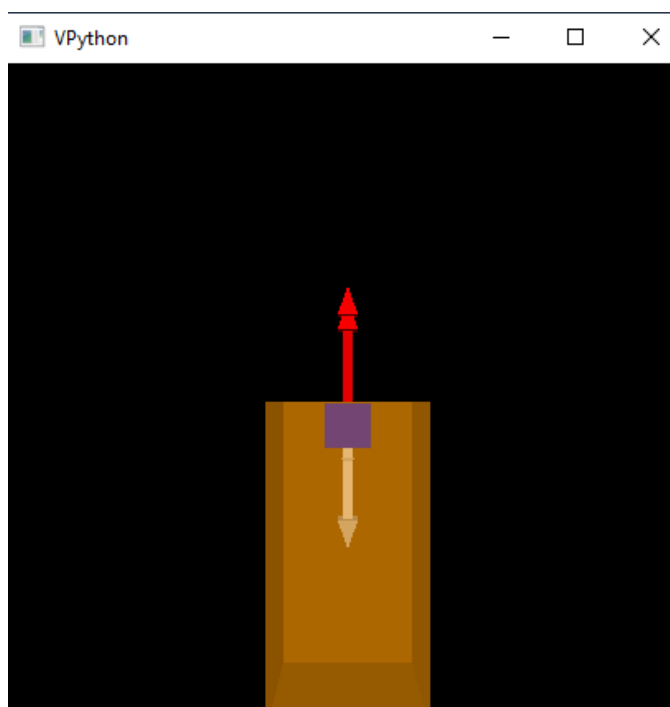


Figura 6. Densidade do bloco e do líquido iguais.

✓ **Terceira situação:** Deixar o valor da densidade do corpo maior que a densidade do fluído.

Antes da visualização, novamente foi verificado com os alunos o que esperavam que aconteceria ao bloco diante desta nova situação apresentada.

P: E agora como o bloco irá se comportar nessa situação?

A1: Agora vai afundar.

A2: Vai afundar professora até o fundo.

A3: A lei da flutuação diz que vai afundar até o fundo.

A4: O peso do bloco vai ser maior que o empuxo do líquido.

P: sim, nesse caso o empuxo é menor que o peso. Vamos, observar a simulação, coloquem valores para as densidades e vejam como vai ser o comportamento do bloco no fluído nessa situação.

Percebe-se nas falas elencadas acima, a compreensão dos alunos de que o bloco nessa situação de densidade maior que a densidade do líquido iria afundar no líquido. O aluno 3 destaca a lei da flutuação para justificar sua resposta e o aluno 4 ressalta o Princípio de Arquimedes.

Abib (2017, p. 100) ressalta que o ensino estruturado num ambiente de sala de aula, que muitas vezes inclui a observação, experimentação e a discussão sobre os fenômenos estudados fomenta a possibilidade do aluno de elaborar compreensões mais adequadas e próximas das explicações científicas.

Na figura 7 é possível verificar a apresentação da execução da linguagem de programação orientada para essa terceira situação da simulação.

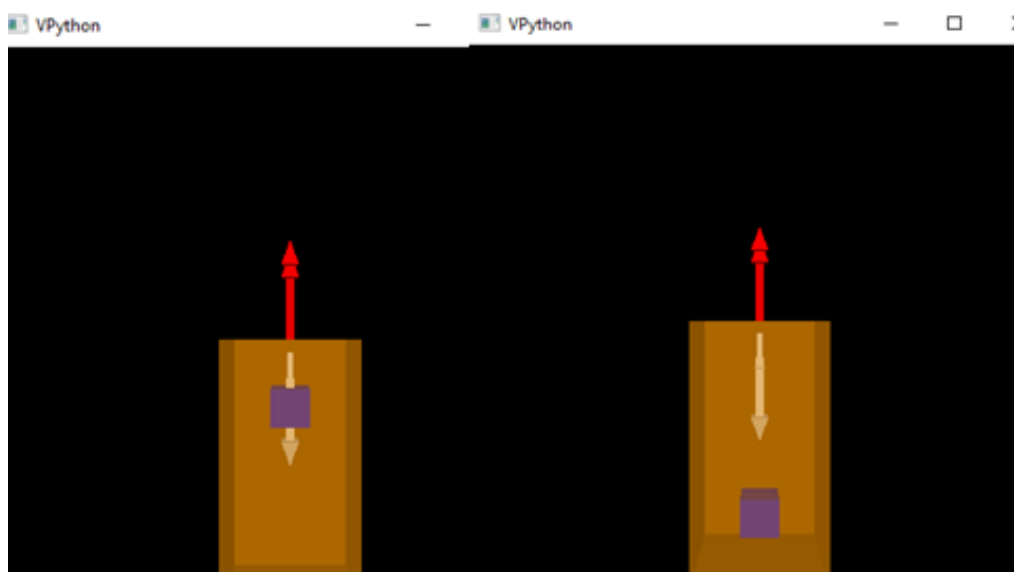


Figura 7. Densidade do bloco maior que a do líquido.

Após a execução da linguagem de programação ao visualizar a simulação os alunos interagem entre si conforme pode-se verificar nas falas transcritas abaixo.

A1: está afundando;

A2: o empuxo da água nesse caso foi menor que o peso do bloco.

A3: afundou...a densidade do bloco maior, faz o peso também ser maior.

Esse diálogo aponta que os conceitos abordados e apreendidos são apresentados nas falas dos alunos não como processos voltados simplesmente a memorização de fatos, nomes, leis científicas, mas de um processo de reorganização de ideias visando proporcionar condições para uma aproximação entre os estudantes e os conceitos científicos (ABIB, 2017, p.100).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na investigação de novas estratégias para obter resultados significativos no processo de ensino aprendizagem, as tecnologias tem um papel importante na metodologia didática, pois em muitos casos possibilitam variações de problemas no ambiente escolar.

Ao longo da aplicação desta atividade percebeu-se que a utilização de simulações do *VPython* no contexto escolar tem uma alta potencialidade para a aprendizagem de física. Este trabalho visa contribuir ao corpo da literatura científica sobre o assunto, na tentativa de levantar reflexões sobre a utilização do *VPython*, com ênfase no ensino de física.

Na aplicação desta simples vivência de proposta didática não se imaginou em momento algum que pudesse induzir todos os alunos a construírem todos os conceitos científicos envolvendo a teoria da flutuação relacionada a simulação, mas sim que, a influência mútua com os colegas e com a professora, pudesse aventurar a repensar suas concepções prévias.

Desse modo, foi possível verificar que alguns alunos alcançaram níveis mais profundo de aprendizagem, assim como, de aprimoramento das respostas, não examinados no início da atividade proposta. Percebeu-se um grande agitação e curiosidade nos alunos, durante a alteração das variáveis na linguagem de programação proposta para essa simulação.

O papel da professora foi o de construir com os alunos essa passagem do saber habitual para o saber científico através da investigação e do próprio questionamento à

cerca do fenômeno. Além de, instigar o aluno a perceber que o conhecimento científico se dá através de uma construção.

De forma implícita, a realização de simulações usando o VPython modifica de uma forma profunda as possibilidades de uma vivência escolar mais significativa para o estudante, além disso, amplia o papel da ação docente como mediador na exploração da linguagem gráfica e das diversas formas de representação de dados e conceitos em detrimento da simples transmissão de informações.

REFERÊNCIAS

ABIB, M. L. V. S. **Porque os objetos flutuam? Três versões de diálogos entre as explicações das crianças e as explicações científicas.** In: CARVALHO, A. M. P.; (Org). Ensino de ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula. São Paulo: Cengage Learning, 2017, p. 96-99.

ALMEIDA, Maria Elizabeth de. **ProInfo: Informática e formação de professores.** Secretaria de Educação a Distância. Volume 1. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2000.

ANDRADE, M. E. **Simulação e modelagem computacional com o software Modellus: Aplicações práticas para o ensino de física.** São Paulo. Editora Livraria da Física, 2016.

ARAUJO, I. S. e VEIT, E. A. (2011). **Uma revisão da literatura sobre estudos relativos a tecnologias computacionais no ensino de física.** Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, 4 (3). Recuperado de <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4069>.

AZEVEDO, M. C. P. S. A. **Ensino por investigação: problematizando as atividades em sala de aula.** In: CARVALHO. A. M. P. (Org.). Ensino de Ciências, unindo a pesquisa e a prática. São Paulo: Ed. CENGAGE, p. 19-33, 2010.

BRICCIA, Viviane. **Sobre a natureza da Ciência e o ensino.** In: CARVALHO. A. M. P. (Org.). Ensino de Ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula. São Paulo: Ed. CENGAGE, p. 111-128, 2017.

CAPECCHI, M. 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: Ed. CENGAGE, p. 21-39, 2017.

CARVALHO, A. M. P. **Critérios estruturantes para o ensino das ciências.** In: CARVALHO, A. M. P. (Org.). Ensino de Ciências, unindo a pesquisa e a prática. São Paulo: Ed. CENGAGE, p. 19-33, 2010.

MEDEIROS, A.; MEDEIROS C. F. **Possibilidades e Limitações das Simulações Computacionais no Ensino da Física.** *Revista Brasileira no Ensino Física*, 2002, vol.24, n.2, pp.77-86.

PENTEADO, P. C. **Física: conceitos e aplicações.** v.1. São Paulo: Moderna, 2001.

RAMALHO, F.; NICOLAU, G. F.; TOLEDO, P. A. **Os Fundamentos da Física.** v.1, 9ed. São Paulo: Moderna, 2007.

YAMAMOTO, Issao; BARBETA, Vagner Bernal. **Simulações de Experiências como Ferramenta de Demonstração Virtual em Aulas de Teoria de Física.** 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbef/v23n2/v23n2a13.pdf>.

FOLCLORE EM HQ NA TÉCNICA MANGÁ: UMA STORYTELLING PROMOVEDO O ENGAJAMENTO DURANTE O ENSINO REMOTO NA ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL DE PE

Rosângela Maria Dias da Silva ¹

Jane Gomes de Andrade ²

Maria Ferreira de Paula ³

RESUMO

A narrativa faz parte dos gêneros textuais mais utilizados no Ensino de Línguas, principalmente no Ensino Médio. A *Storytelling*, termo em inglês utilizado para a arte de contar histórias, é aplicada tanto com fins pedagógico como também na comunicação empresarial, no contexto de *Marketing* e Publicidade. Este estudo objetivou analisar a utilização da *Storytelling* como engajamento no curso Técnico de *Marketing* e Publicidade, durante o ensino remoto, causado pela pandemia da COVID-19. A justificativa para realizar esta pesquisa deu-se pelo propósito de criar material pedagógico (HQ) com a temática do Folclore, relacionada ao escritor Monteiro Lobato, utilizando a *Storytelling* para auxiliar no desenvolvimento de competências e habilidades como a escrita, criatividade, capacidade narrativa e o pensamento lógico. Trabalho baseado na Pedagogia de Projetos. O embasamento teórico foi apoiado nas concepções de Rojo (2012); Domingos e Bispo (2012); Silva, Oliveira, Martins (2017); Robin (2008); Cope, Kalantzis (2013); Dionisio (2011); Gil (2008) e outros. Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa de caráter bibliográfico e participante. Para coleta dos dados utilizamos questionários semiabertos através de *Google Forms* como também entrevista semiestruturada utilizando *Google Meet*. Foram cruzados os dados provenientes das respostas ao questionário e entrevista. Levantou-se gráficos que revelaram o engajamento dos alunos dos 1º Anos de *Marketing* e Publicidade da Escola Técnica Estadual em PE. Esta pesquisa trata-se de Relato de Experiência que comprovou ser possível engajar alunos utilizando a *Storytelling* para desenvolver a criatividade e autonomia de pensamento através da escrita e leitura crítica.

Palavras-chave: *Storytelling*, Narrativa, Ensino Remoto, Engajamento, Escola Técnica.

INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita sempre ocuparam lugar de destaque no ensino de Línguas, através da utilização dos diversos gêneros textuais, principalmente os que serão mais

1Mestre em Linguística e Ensino da Universidade Federal - PB, rosangelladiass@hotmail.com ;

2Graduada em Licenciatura em Letras – Português/Inglês da Universidade Católica - PE, janygomes41@gmail.com;

3Graduada em Letras – Português/Inglês no Centro Universitário Franciscano do Paraná - PR, maria.pferreira@hotmail.com.

exigidos, ao final do Ensino Médio, para a Redação nas provas dos vestibulares das inúmeras universidades e faculdades, principalmente com acesso mediado pelo ENEM.

A comunicação oral ou escrita, utiliza com muita frequência o gênero textual narrativa. Sabe-se que na Idade Média contava-se histórias para divulgar a cultura e a obra literária, como a poesia. A narrativa, ou como popularmente é chamada, contação de história, é utilizada desde Platão. Também foi muito praticada por JESUS, nas parábolas que utilizava, contando histórias que contextualizavam as mensagens de seus ensinamentos. No âmbito da educação é possível utilizar a narrativa para melhorar a contextualização dos conteúdos a serem ensinados.

A leitura e a escrita serão utilizados em todos os momentos da nossa vida, mesmo com a chegada da internet, precisamos nos comunicar através das mídias e redes sociais, comunicação essa que se faz utilizando predominantemente a escrita.

Embora vivemos num mundo globalizado, conectado, onde desenvolve-se a Revolução Industrial 4.0 e que nos direciona para uma Educação 5.0, a Pandemia evidenciou as fragilidades encontradas para introduzir-se o ensino Online – Remoto. Porém intensificou a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs.

Verifica-se como afirma Sousa (2013, p. 198) que as novas formas de interação na internet estão centralizadas na escrita e que a tecnologia digital depende totalmente da escrita. No entanto admite que por outro lado deve-se observar que a escrita constituída nos gêneros digitais possuem características específicas, fazendo com que muitos a caracterizem como “fala por escrito”, e que Marcuschi (2004) prefere ver como um hibridismo acentuado entre fala e escrita.

Sabe-se que os jovens, demonstram pouco interesse para produção de textos escolares, como define Pinheiro (2013, p. 206), defende-se a ideia de que o meio digital, quando usado de modo contextualizado e integrado ao ensino, pode e deve contribuir para o processo de aprendizagem.

Em vista disso a presente pesquisa propôs o uso da *storytelling* para promover o engajamento dos alunos na construção dos seus conhecimentos, utilizando suas habilidades com as TICs, desenvolvendo seus potenciais criativos, como também suas proficiências leitora e escritora. Competências e Habilidades que serão exigidas no mundo profissional através das chamadas *Hard Skills*.

Desenvolveram-se atividades baseadas na Pedagogia de Projetos, utilizando as metodologias ativas, *Maker*, envolvendo os alunos na elaboração de uma História em Quadrinhos (HQ) com a temática do Folclore, baseado na história Saci Pererê de

Monteiro Lobato, criador de O Picapau Amarelo e outras histórias da Literatura Infante Juvenil. Dessa forma estreitando a relação entre teoria e prática, motivando a curiosidade dos alunos e tornando-os mais interessados e engajados na construção do seu aprendizado.

A razão de escolher a *Storytelling* como o gênero predominante na pesquisa dá-se a:

A contação de histórias ou storytelling é um ato natural humano, intrínseco em sua evolução. Por muito tempo, mesmo antes da escrita, os conhecimentos obtidos eram transpassados de geração a geração pela oralidade como forma de resguardar memórias e tradições de um povo (SILVA; OLIVEIRA; MARTINS, 2017, p. 987).

Salienta-se que os recursos tecnológicos digitais facilitam a aprendizagem de diversas disciplinas através da semiose e recursos de som, imagem e vídeo que transformam os simples textos em hipertextos. Diante deste contexto verifica-se que, em tudo que circula no meio digital, utiliza-se efetivamente a escrita e a leitura. De forma que precisamos de escritores e leitores competentes.

Dionisio (2011, p. 138) afirma que “uma pessoa letrada deve ser alguém capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagens”.

Ressalta-se que os cursos de *Marketing* e Publicidade utilizam a comunicação como sua principal ferramenta de trabalho. No ensino médio integrado visando qualificar o aluno para sua inserção no mundo do trabalho, é imprescindível proporcionar eventos de letramentos com situações concernentes ao cotidiano profissional, treinando o aluno para situações com as quais irá se deparar no exercício da sua profissão.

A *storytelling* não é só aplicada na literatura. Pode ser aplicada em estratégias de *marketing*, campanhas publicitárias, apresentações, palestras, entre outras situações do mundo corporativo e acadêmico.

No contexto empresarial a “storytelling é um modelo de comunicação que se conta uma estória utilizando determinadas técnicas organizadas, em um processo consciente que possibilita a articulação de informações em um determinado contexto e com um fim desejado”. (CASTRO, 2013, p.10).

Observa-se então que a *storytelling* é amplamente utilizada em áreas diversas. Na educação encontram-se artigos relatando pesquisas desde o uso no ensino infantil, como também no ensino de línguas estrangeiras, inglês e espanhol. Há estudos que

demonstram a utilização da *storytelling* em cursos de Graduação mesmo de área não pertencentes à Linguística.

Devido a todo contexto acima desenhado propomos a criação da HQ sobre o folclore, através da *storytelling*, utilizando a técnica mangá, mediante ser uma habilidade desenvolvida pelas alunas do curso de publicidade. Trabalhando o projeto que pesquisou a biografia do escritor Monteiro Lobato e as lendas do nosso folclore.

Visou-se realizar um aprendizado de forma lúdica, despertando o interesse dos alunos para a produção da narrativa e assim torná-los potenciais escritores e leitores, aumentando sua proficiência na língua e consequente na comunicação comercial, para qual está sendo preparado nos cursos técnicos de *Marketing* e Publicidade. Não obstante engajando-os em tempos de pandemia através do ensino remoto.

STORYTELLING EM HQ NA TÉCNICA MANGÁ

Observa-se no livro didático o frequente uso do gênero textual HQ em diversas matérias, não apenas na área de Linguagens e Códigos. Ressalta-se a utilização do mesmo gênero nas provas do ENEM e vestibulares de inúmeras universidades públicas e privadas em todo o Brasil. Comprovando a preferência deste gênero de narrativa, *storytelling*, principalmente entre os jovens.

Constata-se o uso frequente de HQ também no ensino de idiomas, na maioria das vezes aparecem em uma linha, como é comum nos jornais chamados de “Tirinhas”. O gênero tirinha, segundo Ramos, trata-se de um texto curto que cria uma narrativa com desfecho inesperado no final (RAMOS, 2014, p.24).

Entende-se que a palavra Mangá significa “desenhos involuntários”, conhecida como a história em quadrinhos de origem japonesa. A qual desfruta de grande aceitação por parte dos jovens leitores. Os estilos do mangá dependem da faixa etária dos seus leitores: *Kodomo Manga* (feito para crianças com histórias engraçadas e animadas, ex. *Hello Kitty*); *Shōnen Manga* (feito para garotos com arte detalhada e traços fortes, baseado em lutas e esportes, ex. *Dragon Ball*) e *Shōjo Manga* (feito para garotas, com traço leve e desenho claro e limpo, mostra aventuras mescladas com dramas amorosos, ex. *Sailor Moon*).

A origem das histórias em quadrinhos data de 1894, nos EUA em uma revista chamada *Truth*, pelo americano *Richard Outcault*, essa HQ intitulou-se “*The Yellow*

Kid” narrando as peraltices de uma criança que vivia nos guetos de Nova York, sempre vestida com uma grande camisola amarela.

No Brasil, a primeira revista em quadrinhos intitulou-se O Tico-Tico e foi publicada em 1905, pelo periódico O Malho. Criada pelo artista Renato de Castro, sofreu influência da HQ francesa *La Semaine de Suzette* e teve como personagem mais popular o garoto Chiquinho.

No entanto, somente em 1960 o público brasileiro veio a ter um gibi inteiramente colorido através da publicação de A Turma do Pererê, do cartunista Ziraldo. Este gibi foi produzido pela Editora O Cruzeiro e continha os personagens inspirados na cultura Nacional. Porém em 1964 foi retirado de circulação devido a censura instaurada durante a ditadura militar, só voltando a ser publicado novamente em 1975.

Verifica-se que, ainda na década de 60, surgiu a HQ mais conhecida do Brasil, a Turma da Mônica, criação do paulistano Maurício de Souza. Mediante o sucesso obtido com essa HQ, a revista foi publicada em mais de 40 países e traduzida em 14 idiomas.

Registra-se a presença da HQ em todo o mundo e apontam-se algumas personagens emblemáticas, para começar citaremos a Mafalda, criação do cartunista Quino em 1964. Nas tirinhas mostra-se a garota de 6 anos de idade que possui um pensamento reflexivo e questionador abordando a realidade mundial, sempre mostrando um ponto de vista humanista. Além de ser conhecida em toda América Latina e na Europa, tornou-se um símbolo argentino.

Sabe-se também de outra HQ notável que é *Calvin and Hobbes*, no Brasil intitulada *Calvin* e Haroldo. Criada pelo americano *Bill Watterson*, em 1985, as tirinhas foram exibidas em jornais até o ano de 1995. Abordando as maiores aventuras do garoto *Calvin* e sua profunda amizade com o tigre Haroldo, que trata-se apenas de um bicho de pelúcia.

Tomando por base as informações contextualizadas acima, provenientes do site Todamateria.com, para uma reflexão sobre a origem da HQ; o mangá - HQ originária do Japão; a tirinha HQ usada nos jornais, passemos às fundamentações teóricas dos renomados autores que abordam a temática deste estudo.

Conforme afirmam Vargas e Magalhães (2011) as tirinhas representam cenas estáticas que mobilizam gestos, emoções, falas, entonações etc, para isso, o autor recorre a “[...] recursos visuais como a fonte, as cores, os traços que marcam tempo e movimento, os balões etc” (VARGAS e MAGALHÃES, 2011, p.7).

Para Robin (2008) a *storytelling* quando aplicada à educação torna-se proveitosa, pois estimula a criatividade do aluno durante o desenvolvimento de suas histórias. Agindo como um excelente exercício para prática da escrita e produção textual.

Tratando-se da estrutura de uma narrativa em quadrinhos, Vergueiro (2014) propõe que a mensagem é passada para o leitor por meio da linguagem verbal, representada pela fala ou pensamento dos personagens; e a linguagem não verbal, ou icônica, que é a imagem desenhada, apresentada numa sequência de quadros.

O termo *storytelling* é recente no universo da administração e do *marketing*, mas sua utilização “nasceu entre 30 e 100 mil anos atrás, quando se acredita que o homem desenvolveu a linguagem, portanto o *storytelling* é uma ferramenta poderosa para compartilhar conhecimento, utilizada pelo homem antes de qualquer mídia social” (MCSILL, 2013, p. 31).

Percebe-se que através do acesso aos *smartphones*, a maioria da população utilizou as Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs, para conversarem e socializarem-se através das redes sociais. A linguagem e escrita no ambiente digital, como as redes sociais, que tornaram-se suporte de gêneros digitais, utiliza-se de recursos multimodais e semióticos. Conforme Rojo (2013, p.8) as TICs permitiram que os sujeitos da periferia entrassem em contato com práticas de texto antes restritas aos grupos de poder, e conforme a autora complementa, possibilitando e potencializando a divulgação desses textos por meio de uma rede complexa, marcada por fluidez e mobilidade, que funciona paralelamente às mídias de massa.

Na perspectiva das múltiplas fontes de linguagem, Dionisio (2011, p. 138) esclarece que “Imagem e palavra mantêm uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada”. A autora também relaciona a tecnologia como facilitadora da divulgação dessas criações “Com o advento das novas tecnologias, com muita facilidade se criam novas imagens, novos *layouts*, bem como se divulgam tais criações para uma ampla audiência”.

Salienta-se, conforme a autora que:

Todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função retórica na construção de sentidos dos textos. Cada vez mais se observa a combinação de material visual com a escrita; vivemos, sem dúvida, numa sociedade cada vez mais visual. (DIONISIO, 2011, p. 138).

Entende-se que a linguagem não se manifesta apenas pela escrita, mas pelos recursos disponíveis de imagens (cores, fotografia), vídeos, sons (música ou áudio), ao

que se chama de linguagem multimodal, que são muito utilizadas nas mídias e na linguagem comercial.

Por conseguinte, percebe-se a riqueza apresentada pela leitura dos quadrinhos no contexto escolar, Ramos (2014, p.14) salienta que, “Ler quadrinhos é ler sua linguagem, tanto em seu aspecto verbal quanto visual (ou não verbal)”.

Torna-se imprescindível entender a importância do gênero textual tanto para a produção escrita quanto para a comunicação. O gênero narrativo abrange um subconjunto de gêneros específicos, como os romances, as fábulas, os relatos científicos, os contos populares. Sabe-se que não é só no ambiente escolar que serão utilizados os conhecimentos de leitura e escrita. Nos eventos que ocorrem nas inúmeras esferas de atividades, conforme afirma Kleiman:

As ações nos eventos de diversas esferas de atividade do cotidiano não estão sedimentadas; elas não pertencem apenas a um tipo de evento social e os textos aí interpretados ou produzidos não pertencem apenas a um gênero, mas resultam de combinações de gêneros retirados das instituições onde se originaram, pelos participantes do evento que, dessa forma, mobilizam suas redes conhecimentos, de práticas sociais relevantes que lhes são familiares. (KLEIMAN, 2006, p. 28)

Observa-se então que nos eventos do dia a dia dos quais os alunos participarão, no decurso das suas vidas, eles utilizarão os conhecimentos oriundo da sua vida escolar, principalmente àqueles voltados para a prática da leitura e escrita dos mais variados gêneros textuais.

Entende-se a importância de promover atividades que motivem os jovens despertando seus interesses e curiosidades para o exercício da leitura e escrita. Sabe-se que, o que os motiva são os trabalhos escolares com a leitura voltadas para práticas sociais. Para tanto a Pedagogia de Projetos busca trabalhar com temáticas que engajem os alunos, de acordo com Dewey ([1938]1997),

a pedagogia de projetos tem sido a forma preconizada como importante estratégia que permitiria abrigar esses interesses e atingir os objetivos do EM colocando os jovens como protagonistas do processo educacional[...].

Em vista disso estruturou-se este trabalho promovendo atividade de produção de narrativa abordando o folclore, produzindo a HQ com a técnica mangá, utilizando a habilidade dos alunos com esta técnica de desenho, deixando fluir suas criatividade,

despertando o interesse e curiosidade a fim de construir uma *storytelling* com fins pedagógicos.

METODOLOGIA

Optou-se pelo estudo de campo porque procuram muito mais o aprofundamento das questões propostas do que a distribuição das características da população segundo determinadas variáveis, conforme propõe Gil (1999, p. 72), desse modo o planejamento do estudo de campo mostra-se mais flexível.

A pesquisa desenvolveu-se remotamente em decorrência da pandemia, no âmbito virtual. Desse modo não podemos dizer que desenvolveu-se no âmbito físico, na escola. No entanto os sujeitos da pesquisa tratam-se dos alunos da Escola Técnica Estadual ETE DOM BOSCO, dos cursos de *Marketing* e Publicidade.

Adotou-se um estudo de campo, de acordo com a definição dada por Gil (1999, p. 72) “estudo de campo estuda-se um único grupo ou comunidade em termos de sua estrutura social, ou seja, ressaltando a interação de seus componentes. Assim o estudo de campo tende a utilizar muito mais técnicas de observação do que de interrogação.”

Desenvolveu-se observação participante natural que na concepção de Gil (1999, p. 113) é quando o observador pertence à mesma comunidade ou grupo que investiga.

A pesquisa é de caráter qualitativo conforme declara Minayo (1994, 2000) “a pesquisa qualitativa responde a questões particulares, enfoca um nível de realidade que não pode ser quantificado e trabalha com um universo de múltiplos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes.”

Descreveu-se o relato de experiência desenvolvido com as turmas de *Marketing* e Publicidade, através da execução do projeto de criação da *storytelling* com temática abordando o folclore. A atividade foi dividida nas turmas procurando valorizar as competências e habilidades dos alunos. Um grupo responsabilizou-se pelo roteiro da narrativa; algumas alunas com habilidade para o desenho na técnica mangá, criaram os desenhos; outras fizeram a pintura, tudo realizado no meio digital. Outra turma incumbiu-se da biografia do escritor Monteiro Lobato e pesquisa sobre as lendas do nosso folclore. O engajamento de todos e o trabalho colaborativo foram os comportamentos mais observados.

No início da pesquisa foi enviado, para os alunos, o link do questionário elaborado no *Google Form* para coleta de dados concernentes aos seus conhecimentos

acerca do Gênero Textual Narrativa, *storytelling*, como também sobre as lendas do folclore e por fim com relação a biografia do escritor Monteiro Lobato.

Realizou-se entrevista através do *Google Meet*, após conclusão da atividade do projeto, para verificar se houve engajamento e aprendizado. Cruzaram-se os dados coletados e elaboram-se gráficos para melhor expor os resultados obtidos.

Desenvolveu-se pesquisa bibliográfica para fundamentação teórica através dos estudos desenvolvidos pelos cientistas especialista nas temáticas abordadas neste relato de experiência.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A língua deve ser vista como um espaço acolhedor no qual os homens criam e recriam contratos sociais de usos diversos, sempre de acordo com os gêneros dos discursos ali criados, conforme as concepções de Araújo (2006, p.17). E neste sentido, podemos afirmar que a internet não é nenhuma ameaça para a língua, visto que apenas amplia as possibilidades de seus usos e, portanto, pode e deve ser objeto de reflexão na escola (COSCARELLI & RIBEIRO, 2005).

Os gêneros textuais passaram a adquirir novos propósitos comunicativos a fim de atender às demandas sociais e culturais. Marcuschi e Xavier (2010) observam que

Os gêneros textuais são frutos de complexas relações entre um meio, um uso e a linguagem. No presente caso, o meio eletrônico oferece peculiaridades específicas para usos sociais, culturais e comunicativos não oferecidas nas relações interpessoais face a face. E a linguagem concorre aqui com ênfase deslocadas em relação ao que conhecemos em outros contextos e uso.

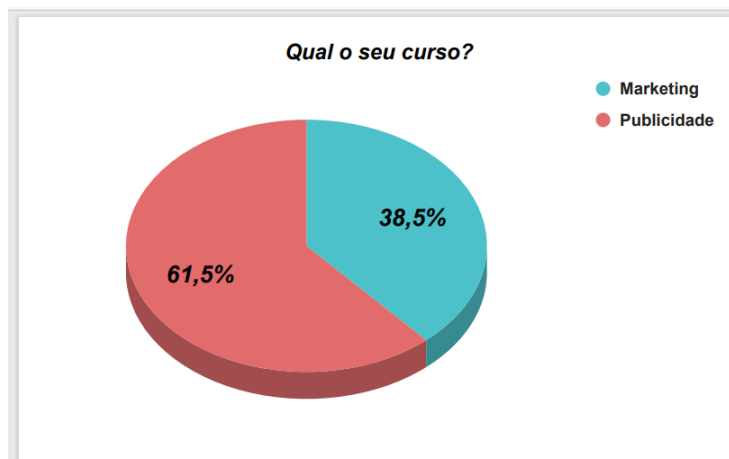
Defende-se que os gêneros textuais desempenham uma função social na comunicação. Entende-se que a *storytelling* pode ser usada como uma ferramenta pelas empresas para envolver os clientes através da narrativa, que por vezes têm a intenção de esclarecer sua imagem e valores. Desse modo são utilizadas estratégias de *marketing* com o propósito de que estas histórias sejam conhecidas e assimiladas por seus clientes.

Consequentemente a *storytelling* também é utilizada no âmbito empresarial principalmente relacionada ao *Marketing*.

Os sujeitos envolvidos na pesquisa foram os alunos do curso de *Marketing* e Publicidade. Sabe-se que em decorrência do isolamento social muitos alunos não

mantiveram contato com a escola devido questões tecnológicas e de falta de acesso à internet. Portanto 13 alunos dispuseram-se a participar da pesquisa e responderam ao questionário enviado através do *Google Form*.

Gráfico 1 – Participantes da pesquisa



Fonte: Gerado pelo Google Form através da resposta à pergunta nº 2 do questionário. Criado pelo autor.

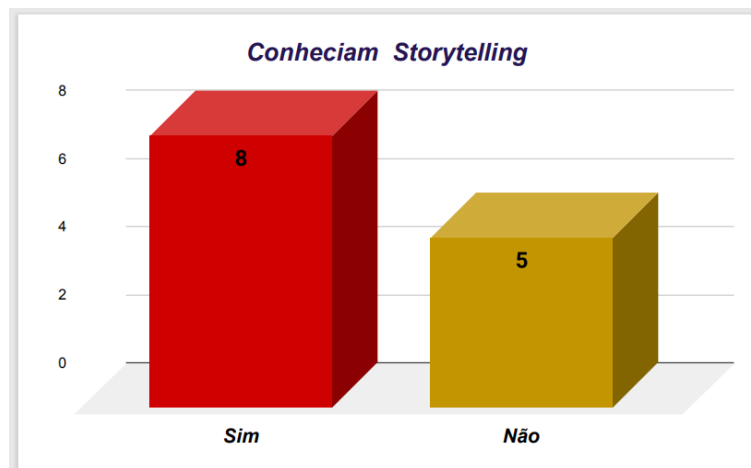
Constata-se através do gráfico acima que dos 13 alunos participantes da pesquisa, mais da metade, foram alunos do curso de Publicidade, representando o percentual de 61,5%.

Em relação ao conhecimento acerca das lendas do folclore houve predomínio sobre a Mula sem cabeça, Curupira e o Saci-Pererê, constatando-se que os alunos precisavam de um material pedagógico que trouxesse maiores informações de uma maneira agradável.

Demonstrou-se então, que a proposta do projeto para desenvolver material pedagógico, construído pelos alunos, valorizando a autoria dos mesmos, através da cultura *maker*, engajando-os para a construção do seu conhecimento, foi pertinente e revelou-se eficaz.

Salienta-se que a escola possui uma sala *Maker* que foi concluída, no mês de março do corrente ano, dois dias antes de ser decretado o isolamento social devido a pandemia. Sendo assim as atividades desenvolvidas neste projeto foram totalmente realizadas de forma remota. Para isso fez-se necessário utilizar uma didática motivadora que promovesse o engajamento dos alunos. Entende-se que o professor é uma agente de letramento e desenvolve papel de orientador e facilitador da aprendizagem.

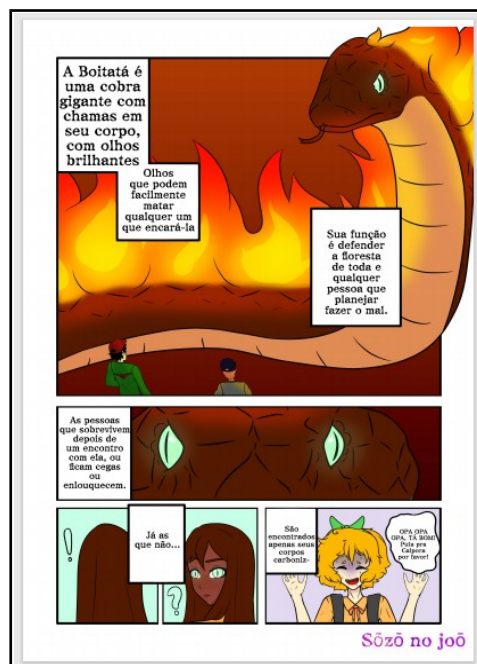
Gráfico 2 – Conhecimento sobre Storytelling



Fonte: Gerado pelo Google Form através da resposta à pergunta nº 4 do questionário. Criado pelo autor.

No tocante ao conhecimento dos alunos sobre o termo *storytelling*, mais da metade, dos participantes da pesquisa, já conheciam o significado do termo e sua relação com o gênero textual narrativa. Evidencia-se no gráfico acima que dos 13 alunos participantes da pesquisa 8 afirmaram saber o que é *storytelling*.

Figura 1 - Boitatá



Fonte: Computador do autor do artigo

Percebe-se na fig. 1 acima, página da *storytelling*, a descrição da Boitatá, valorizando recursos semióticos os quais permitem a leitura da imagem facilitando a compreensão da narrativa.

Após a culminância do projeto, todos os alunos leram a HQ criada pelos colegas. Só então foi realizada a entrevista para analisar as vivências decorrentes da participação no projeto, como também os relatos sobre a construção de significados e dos conhecimentos adquiridos. O que constata-se através das respostas dadas pelos alunos conforme veremos abaixo transcritas, destacado a inferência dos mesmos com a HQ. Identificamos os alunos por número e letras formando um código para identificar a qual turma pertenciam.

Pergunta nº 9 da entrevista: Observando a imagem da Boitatá qual a sua opinião?

Resposta – Aluno 1MRV: “Linhas e traço muito bons, bem acentuado. Balões bem escolhidos e também bem encaixados.”

Resposta – Aluno 2PIJ: “Acho que a imagem retratou muito o que de fato é a lenda, e que a história é altamente atrativa. Os balões de fala repassam muito bem o que é a Boitatá, o que é de extrema importância para o conhecimento do leitor.”

Resposta – Aluno 3MGO: “Imagem bem ilustrada, bem colorida e nos quadrinhos vemos bem a função né, da cobra boitatá, muito importante para a floresta.

Resposta – Aluno 6PAF: “As cores são bastante forte, a história é interessante, a narrativa mostra bem o que realmente é essa lenda.”

Nota-se que a questão da multimodalidade e multisemiose foram observadas pelos alunos e destacadas nos comentários ao referirem-se às cores, linhas, traços, balões de diálogos. Evidenciando que a comunicação provenientes dos HQ se manifesta também através da leitura das imagens.

Entende-se que ocorrem os multiletramentos conforme nos indicam as concepções de Rojo (2012, p. 37),

As novas tecnologias digitais estão inserindo novos modos de comunicação o que exige novas habilidades que levam a novos letramentos (literacies): o digital (uso das tecnologias digitais), visual

(uso das imagens), sonoro (uso de sons, de áudio), informacional (busca crítica da informação) – ou os múltiplos letramentos, como têm sido tratados na literatura (multiliteracies).

Revelou-se a eficácia do projeto mediante a análise das respostas durante a entrevista, destacamos aqui as informações em relação a *storytelling*, conforme transcritas abaixo:

Pergunta nº 10 da entrevista – Qual o conceito que você desenvolveu sobre *storytelling*?

Resposta – Aluno 1MRV: “Bem mais fácil de entregar o que se espera, por sua facilidade em transmitir a mensagem. Por conta de seu alto teor explicativo e intuitivo, fruto da linguagem verbal e não verbal.

Resposta – Aluno 2PIJ: “Acho que *storytelling* é uma técnica muito legal, misturar recursos é o que de fato faz a história narrada ser inesquecível e usar elementos visuais faz com que a leitura seja bem mais atrativa. Portanto, acho que essa técnica deveria ser mais utilizada atualmente, já que para conquistar alguém com contos no século atual é bem mais complicado e devemos sempre estar inovando e criando novas formas de transmitir histórias/lendas folclóricas.”

Comprovaram-se através das vivências relatadas durante a entrevista que a HQ produzida pelos alunos cumpriu o objetivo esperado, engajou-os e despertou interesse para realizar a atividade proposta no projeto. Concluímos que a *storytelling* promoveu construção de significados.

Nota-se que a forma de ensinar vem sofrendo alterações ao longo dos anos e agora em decorrência da pandemia, as mudanças foram de certa forma radicais, obrigando todos a migrarem para o mundo digital. A educação tem procurado adaptar-se ao progresso tecnológico. Verificamos o que assegura Fantim e Rivoltella (2012, p. 26):

No novo contexto social, a mídia-educação torna-se um fator importante de cidadania ativa: é muito difícil em nossa sociedade sermos cidadãos ativos sem nos valermos da mídia-educação. [...] O outro ponto a ser considerado refere-se a uma integração da mídia-educação nas “outras educações”. Não existe só uma competência, uma *literacy*, para os meios; existem outras *literacies*, e a perspectiva é uma perspectiva de *multiliteracies*, [...].

Importante salientar as observações feitas em relação aos recursos multimodais e semióticos utilizados na produção da HQ, traduzindo um olhar crítico, reflexo do desenvolvimento de habilidades e competências leitoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que a Pedagogia de projetos baseia-se no propósito da pesquisa para os alunos e no papel de orientador para o professor. Além de fundamentar-se na autonomia, raciocínio, autoconfiança, habilidades e competências, proporcionando interação de conhecimentos e aproximando a teoria da prática.

O projeto desenvolvido encontra-se embasado na Competência 7 da BNCC, a qual propõe mobilizar práticas de linguagem no universo digital. Enfatizando que durante o período de pandemia o universo digital tornou-se o espaço prioritário para aulas e atividades. Ainda tomando como base o texto da referida competência quando orienta considerar “as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.”

A Educação profissional tem sua missão voltada em habilitar os alunos para inseri-los no mundo do trabalho. Os cursos oferecidos na nossa escola, *Marketing* e *Publicidade*, utilizam a linguagem e a comunicação como a principal ferramenta de atuação. E de acordo com as 10 principais competências da BNCC, a Cultura Digital prevê “utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética para comunicar-se, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas.

Desse modo o projeto desenvolvido nesse relato de experiência trabalhou as competências da BNCC ligadas à linguagens e códigos como também voltada para o ambiente digital. A produção da narrativa, *storytelling* através do HQ no estilo mangá, envolveu os alunos de forma engajadora, desenvolvendo suas habilidades e competências na produção textual e dos desenhos do HQ. Os alunos também realizaram pesquisa e desenvolveram seus pensamentos críticos através da autoria do roteiro da narrativa. O trabalho cooperativo em grupo pode ser desenvolvido de forma remota porém eficiente.

Consideramos que o professor como facilitador da aprendizagem deve promover eventos de letramentos contextualizado com situações nas quais os alunos irão se deparar na sua vida pessoal e profissional. Desse modo procuramos desenvolver a nossa prática pedagógica utilizando as metodologias ativas para motivar nossos alunos na produção textual do gênero narrativa.

Destacamos conforme as reflexões de Rojo acerca dos multiletramentos, que as atividades desenvolvidas na construção da *storytelling* promoveu eventos de multiletramentos no que diz respeito a utilização das TICs.

Acreditamos que a nossa pesquisa contribuiu para o âmbito do ensino profissional uma vez que conduzimos nossos alunos para a prática autoral da *storytelling*, desenvolvendo competências de leitura crítica e escrita criativa e promovendo construção de significados acerca das lendas do folclore da nossa região.

Reconhecemos que o estudo do gênero narrativa, aqui abordado através da *storytelling* é um campo muito vasto, uma vez que sua utilização não diz respeito somente ao âmbito educacional e do estudo de línguas, verificando-se também a utilização no campo corporativo, principalmente ligado a *Marketing*.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J. C. **Os chats**: uma constelação de gêneros na internet. Tese (Doutorado em linguística). Fortaleza: Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (UFC), 2006.

BRASIL. Ministério da Educação Governo Federal. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em 12 set. 2020.

COSCARELLI, C. V. & RIBEIRO, A. E. (ORGS.) **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DEWEY, J. (1938]1997). **Experience and education**. New York: Simon and Shuster

DIONÍSIO, A. P. **Gêneros textuais**: reflexões e ensino/ Acir Mário Karwoski, Beatriz Gaydeczka, Karim Siebeneicher Brito (org.); Luiz Marcuschi ... [et.al] – 4 ed. São Paulo: Paráboal Editorial, 2011, p.138.

FANTIN, Mônica; RIVOLTELLA, Pier Cesare (orgs.) **Cultura digital e escola** – Pesquisa e formação de professores. Campinas: Paurus, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. Antonio Carlos Gil. - 5.ed. - São Paulo: Atlas, 1999.

KLEIMAN, Angela B. **Português no ensino médio e formação do professor**/Clécio Bunzen, Márcia Mendonça (organização); Angela B. Kleiman...[et. al.]. - São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital**. In: Marcuschi & Xavier, A.C (ORGS.). Hipertexto e gêneros digitais. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, p. 13-67.

MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, Antonio Carlos (Org.). **Hipertexto e gênero digitais: novas formas de construção de sentido**. São Paulo: Cortez, 2010.

MINAYO, M.C.S. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social**. In: _____. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 18.ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p.9-29.

PINHEIRO, Petrilson Alan. **Gêneros no mundo digital: um meio de “transdisciplinar” a escola**. In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. (Orgs.). Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco. Campinas: Pontes Editores, 2013, 2. ed., p.221-235.

ROJO, R. **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. Adolfo Tanzi Neto... [et.all].; organização Roxane Rojo. - 1. ed. - São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo [Orgs.] **Multiletramentos na escola**. São Paulo, Parábola Editorial, 2012.

SILVA, J. A. L.; OLIVEIRA, F. C. S.; MARTINS, D. J. **Storytelling e gamificação como estratégia de motivação no ensino de programação com Python e Minecraft**. In: XVI Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital, 2017, Curitiba-PR. Culture Track 2017.p. 987-99

SOUZA, Socorro Cláudia Tavares de. **As formas de interação na internet e suas aplicações para o ensino de língua materna**. In: Internet & Ensino: novos gêneros, outros desafios/ Adail Sebastião Rodrigues-Júnior et al. - 2. ed. Rio de Janeiro: Singular, 2009.

TODAMATERIA. Origem das Histórias em Quadrinhos. Disponível em <https://www.todamateria.com.br/historia-em-quadrinhos/> Acesso em 10 set. 2020.

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA INTEGRAÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS: ESTRATÉGIAS E IMPACTOS NA PRÁTICA DOCENTE

Siquele Roseane de Carvalho Campêlo¹
Márcia Darcilene Correia do Prado²

RESUMO

Com o objetivo de analisar as estratégias de formação continuada em tecnologias desenvolvidas com docentes das séries iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da rede privada de ensino, realizamos um estudo de caso que buscou mapear propostas e recursos digitais utilizados, bem como a influência dos momentos formativos na prática dos participantes. Considerando a formação de professores na perspectiva centrada na escola como proposta para responder às necessidades específicas da instituição, discutiremos pressupostos relacionados à construção de competências digitais importantes para a integração significativa de tecnologias ao ensino e à aprendizagem. Os resultados apontam para o impacto da formação continuada, expresso por meio da incorporação na prática pedagógica, de recursos explorados nos momentos formativos. A partir disso, foram favorecidos diferentes aspectos da organização e do planejamento docente, bem como da proposição de situações de aprendizagem colaborativas e compartilhadas pelos estudantes.

Palavras-chave: Tecnologias digitais, Formação continuada, Estratégias Formativas, Competências digitais.

INTRODUÇÃO

A formação continuada é fundamental para o aprimoramento e atualização da prática docente, tendo como meta principal, aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária (IMBERNÓN, 2017).

Construir o processo formativo a partir da própria escola, surge como uma alternativa para atender às singularidades de cada realidade. Nessa perspectiva, a escola como unidade formativa pode ser cenário para um ambiente de troca de experiências a partir do planejamento e da tomada de decisões coletivas que dialoguem com os anseios docentes.

Nesse sentido, a formação continuada de professores precisa ser construída de forma conectada com as suas reais necessidades, uma vez que envolve profissionais de diferentes níveis, saberes e vivências. Segundo Sette et al. (1999, p. 9), o fato de propostas de capacitação

¹ Mestre em Educação Matemática e Tecnológica - UFPE, siquele@gmail.com;

² Graduanda em Segunda Licenciatura em Pedagogia - UNINTER, m.pradobackup@gmail.com.

executadas por instâncias governamentais “não alcançarem bons resultados deve-se muitas vezes, entre outros fatores, ao formato estandardizado com que foram formuladas e implementadas”.

Assim, a relevância da nossa pesquisa é justificada pela importância de concebermos estratégias formativas que superem a estandardização sem sentido e colaborem para o incremento da qualidade da prática docente e da educação como um todo. De forma específica, consideramos a necessidade de reflexão sobre alternativas para o desenvolvimento de competências digitais fundamentais diante da complexidade do mundo atual.

O interesse pelo tema advém da própria prática na formação continuada de professores, ao desenvolver, experimentar, analisar e socializar estratégias didáticas envolvendo a integração de recursos digitais para ensinar e para aprender. Dessas práticas, surgiu a questão problematizadora desse estudo: Qual o impacto das estratégias de formação continuada em tecnologias desenvolvidas a partir da escola sob o ponto de vista docente?

Formação continuada de professores a partir da escola

A formação a partir da escola sugere o desenvolvimento de um paradigma colaborativo entre docentes e está impregnada de uma carga ideológica, de valores, atitudes e crenças redefinindo conteúdos, estratégias e protagonistas (IMBERNÓN, 2017). Sendo a escola uma unidade formativa, é um processo que considera o professor como sujeito e não objeto de formação.

No entanto, não se trata apenas de uma mudança de local. A formação continuada centrada na escola, envolve estratégias construídas conjuntamente entre formadores e docentes que respondam às necessidades específicas da realidade onde atuam.

Ao ensinar o professor é desafiado a discernir entre as inúmeras possibilidades didáticas que promovam o protagonismo do estudante enquanto agente do processo de construção dos próprios conhecimentos. Para Gutierrez, (2005 apud Ruiz, 2009), as necessidades educacionais dos alunos são os fatores determinantes para as competências e habilidades requeridas dos docentes e são tais necessidades os elementos condicionantes e que darão sentido à formação permanente.

Enquanto é formado, o professor vivencia experiências de aprendizagem assumindo o papel daqueles a quem oferecerá experiências de aprendizagem no futuro, relacionando as situações de formação e o exercício profissional (MELLO, 2000). Nesse sentido, a formação continuada assume uma dimensão estratégica na preparação docente no sentido de garantir

coerência entre as experiências vivenciadas, com aquelas que serão experienciadas em seus contextos de atuação na escola.

Dessa relação entre a formação continuada e o exercício docente, nos questionamos: como o docente estaria sendo preparado para criar as condições de desenvolvimento de habilidades digitais quando seu percurso formativo ainda não contempla situações engajadoras, inovadoras e que exploram tecnologias significativas, na intensidade e integração necessárias para repertoriá-lo para a sua prática? Advindos da prática, tal questionamento é decorrente também de referenciais curriculares e diretrizes para a formação de professores que ressaltam a necessidade de integração das TIC (Tecnologias da Comunicação e da Informação) para o favorecimento de práticas inovadoras em espaços de colaboração.

Nesse sentido, temos na Base Nacional Comum Curricular a inserção da Cultura Digital de forma transversal em todos os componentes curriculares, e como uma das competências gerais da Educação Básica. De acordo com essa competência geral, o estudante da educação básica precisa compreender, usar e criar tecnologias digitais “de forma crítica, significativa, reflexiva e ética [...] para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria” (BRASIL, 2017, p. 09).

Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes, indicadas na Resolução CNE/CP Nº 2, DE 20/12/2019 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

A referida Resolução ainda muito discutida e criticada nas instituições formadoras, indica os três eixos que nortearão a formação docente: conhecimento, prática e engajamento. Especificamente no eixo da prática, o professor deve planejar as ações de ensino que resultem na aprendizagem efetiva, saber criar e gerir ambientes de aprendizagem, avaliar a aprendizagem e o ensino, e conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, competências e habilidades (BRASIL, 2019).

Nesse sentido, buscamos relacionar aquilo que o professor sabe ou precisa saber e aquilo que precisa ser aprendido pelo aluno, especialmente em relação às competências digitais ou saberes sobre integração de TIC. E essa discussão se faz urgente, no sentido de garantir coerência entre as experiências vivenciadas no percurso e nos ambientes da formação, com aquelas que serão experienciadas em seus contextos futuros de atuação.

A Formação docente e as tecnologias digitais

Integrar tecnologias digitais como ferramentas potencializadoras do ensino e da aprendizagem, constitui-se como um desafio para a escola contemporânea, que passou a enfatizar o estudante, suas necessidades, interesses e aspirações. Segundo Barnabé (2012, p.77) essa nova orientação é bem-vinda, já que a educação é, acima de tudo, sobre os aprendizes.

Tal mudança de perspectiva está atrelada ainda ao constante processo de desenvolvimento docente diante da ininterrupta evolução tecnológica e digital. Para isso, se faz necessário entender como esse profissional aprende e as quais estratégias e recursos que ele utiliza para lidar com os novos desafios da prática, pois seu aprendizado

é um processo ativo e baseado na experiência, mediante a qual o conhecimento é representado, construído e revisado [...] está sujeito a muitas influências. É complexo e resistente à padronização. Essa complexidade se reflete na interação entre o profissional e o pessoal [...] e tem especial incidência ao longo da vida profissional dos professores. (BARNABÉ, 2012, p.80).

Mapeando propostas de formação continuada para o desenvolvimento de competências ligadas à incorporação de tecnologias na escola, observamos iniciativas no final da década de 1990, como a TV Escola e o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO). Com objetivos de melhoria da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem, tais propostas visavam à criação de uma nova ecologia cognitiva nos ambientes escolares e educar para uma cidadania global numa sociedade tecnologicamente desenvolvida (SETTE et al., 1999).

Relacionado a uma dessas iniciativas, Quartiero (2012) desenvolveu um estudo junto aos formadores dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE), criados em 1997 a partir do ProInfo. Com o objetivo de mapear as ações desenvolvidas pelos professores que atuavam nos NTE, um ponto importante observado na pesquisa foi “a mudança do referido programa e do novo direcionamento do seu foco: do computador para as mídias” (QUARTIERO, 2012, p. 220).

Quando as ações formativas focam na aprendizagem de ferramentas, pesquisas reconhecem que é fundamental que avancemos da dimensão técnica (ligada apenas ao acesso à informação e ao uso de novos materiais e metodologias), para a dimensão de construção do conhecimento. Isso porque, como esclarecem Mauri e Onrubia (2010), a aprendizagem é o resultado da interação (professor, aluno e conteúdos) mediada pelas TIC, o que requer do professor o desenvolvimento de competências relacionadas a comunicar-se de maneira eficaz e

projetar atividades utilizando ferramentas tecnológicas que favoreçam autogestão da aprendizagem pelo estudante.

Costa (2013) propõe que o processo de apropriação das tecnologias digitais pelo professor passa por três etapas distintas: as TICs como objeto de aprendizagem separado (saberes tecnológicos); as TICs a serviço de aprendizagens curriculares (não implica mudanças nos objetivos ou resultados esperados); as TICs a serviço do desenvolvimento de competências transversais (incluindo aprendizagens que não podem acontecer sem recurso às TICs). Para construir tal percurso, o docente precisa sentir-se confiante e saber que “um movimento de apropriação crítico e criativo das tecnologias para o uso pedagógico é lento e gradativo” (COSTA, 2013, p. 89).

Além de ser um processo gradual, o desenvolvimento de competências digitais é fundamental na formação inicial e continuada de professores, para que possam desempenhar o papel de mediadores de processos que envolvam produção colaborativa, a mobilização constante de saberes docentes, bem como a participação ativa e competente para resolver problemas em contextos de complexidade e incerteza (IMBERNÓN, 2017).

De tais contextos imersos em uma cultura digital, decorre a necessidade de os docentes assumirem o protagonismo na condução de sua ação, sendo ao mesmo tempo, pesquisadores sobre sua prática e conscientes das competências que precisam construir em uma formação contínua. É um processo que abrange reinventar a forma como ensinamos e aprendemos no qual o professor assume novos desafios, mas também muitas possibilidades de intervenção, transformando a prática com e pela tecnologia com criticidade e pertinência.

Partindo de tais pressupostos, tivemos como opção metodológica, a realização de um estudo de caso com o objetivo de analisar um exemplo de formação continuada, especificamente relacionado às tecnologias digitais. Com isso, buscamos conhecer as estratégias formativas utilizadas no contexto investigado, bem como analisar as dificuldades, impactos e conquistas desse processo formativo.

A partir dos resultados obtidos, pudemos confirmar nossa hipótese inicial, de que a formação continuada em tecnologias, quando centrada na escola como unidade formativa, pode levar os sujeitos a uma nova reflexão quanto ao uso de recursos sua prática, em uma perspectiva inovadora da tecnologia no cotidiano.

A seguir, explicitaremos com mais detalhes o percurso metodológico, a análise e discussão dos resultados e por fim, as nossas considerações finais.

METODOLOGIA

A fim de atingir os objetivos propostos, optamos pela abordagem qualitativa, na qual conforme descrita por Bogdan e Biklen (1994), a fonte direta de dados é o ambiente natural, sendo o investigador o instrumento principal, o qual interessa-se mais pelo processo do que pelo produto. É uma pesquisa descritiva, em que o significado tem importância vital.

Como objetivo geral desta pesquisa, analisamos as estratégias de formação continuada em tecnologias desenvolvidas com docentes das séries iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da rede privada de ensino do Recife. Partindo dos objetivos específicos, mapeamos os tipos de recursos tecnológicos utilizados ao longo do processo formativo na escola e verificaremos como a formação continuada em tecnologias desenvolvida na escola influenciou os docentes a partir da sua prática.

Para isso, realizamos um estudo de caso do tipo etnográfico, por tratar-se de “um estudo em profundidade de um fenômeno educacional, com ênfase na sua singularidade e levando em conta os princípios e métodos da etnografia” (ANDRÉ, 2005, p. 19).

De acordo com o que foi previsto para a pesquisa, utilizamos como instrumento de coleta de dados um questionário estruturado com questões divididas em categorias que contemplaram os seguintes eixos: identificação dos sujeitos, acesso às tecnologias digitais, aspectos estruturais relacionados à formação continuada e utilização de recursos tecnológicos potencializando o ensino e a aprendizagem. O questionário foi disponibilizado em um formulário eletrônico elaborado no *Google Forms*, uma ferramenta que permite coletar e gerenciar informações através de diferentes tipos de perguntas, adicionar colaboradores, e integrar recursos de imagem e de vídeo.

Para mapear os tipos de recursos utilizados na formação continuada de professores em tecnologia, analisamos ainda a proposta pedagógica de tecnologia educativa, que se constitui no documento criado pela equipe de tecnologia da escola e que reflete tanto a proposta pedagógica da instituição quanto a concepção sobre o uso de recursos digitais.

O ambiente online de aprendizagem elaborado especialmente para o processo de formação continuada na instituição também foi um recurso utilizado na coleta de dados. Trata-se de uma página da web com conteúdos, links para atividades realizadas pelos participante e recursos organizados mensalmente pela equipe de formação para os encontros formativos. Nela, ainda são observados todos os documentos relativos à autoavaliação e aos planejamentos compartilhados entre docentes e formadores.

- **Escola campo de pesquisa**

A escola integra a rede privada de ensino, sendo uma referência em educação inclusiva e assumindo como sustentáculo de sua proposta pedagógica o socioconstrutivismo. Mantém uma política de formação continuada para os educadores, oferecendo mensalmente momentos de aprofundamento teórico e atualização pedagógica favorecendo assim, a reflexão e a análise da prática pedagógica cotidiana. Ao longo de todo o ano em que ocorreu a pesquisa, as experiências de formação continuada convergiram para um único foco: o uso de tecnologias da informação e da comunicação a favor da aprendizagem.

A instituição dispõe de dois laboratórios de informática divididos para as séries iniciais e finais do ensino fundamental, onde os alunos têm dois momentos semanais nos quais são vivenciadas situações de aprendizagem nas áreas de Matemática, Língua Portuguesa, e projetos interdisciplinares envolvendo História, Geografia e Ciências. Nesse contexto, o trabalho é desenvolvido numa parceria entre a professora da turma e a docente especialista em tecnologia educacional. Além do laboratório, algumas salas de aula são equipadas com uma televisão, computadores e projetor multimídia.

- **Participantes**

Participaram da pesquisa 7 docentes do sexo feminino com idades entre 20 e 60 anos, sendo que o menor grupo se situa entre 41 e 50 anos, com 14,28%. As faixas etárias de 20 a 30, 31 a 40 e 51 a 60 anos representam 28,57% cada, o que nos dá um quantitativo de professoras jovens. Sobre o nível de formação docente, 28,57% concluíram o curso de graduação e o mesmo índice foi encontrado para as profissionais com mestrado, seguido de 42,85% com pós-graduação *Lato Sensu*.

Com relação ao tempo de atuação no magistério, a maior concentração ficou nas faixas de 8, 10 e 32 anos, com 28,57% cada e 14,28% com 24 anos de docência, caracterizando como um grupo experiente. A maioria leciona nas séries iniciais do Ensino Fundamental, com 71,42%, seguido de 28,57% que atuam nas séries finais da referida etapa da Educação Básica.

A partir dos dados do questionário foi possível obter um perfil geral dos participantes da pesquisa. Ao responderem sobre o acesso, observamos que a maioria das professoras tem incorporadas diariamente ao seu cotidiano tecnologias digitais. Sobre o uso profissional, de acordo com as informações coletadas, observamos que as docentes praticamente não utilizavam TV, DVD e lousa digital. Em contrapartida, recursos como computador e câmera digital foram

usados de 2 a 5 vezes por semana e a internet diariamente por mais da metade das participantes da pesquisa. Pelo menos uma vez por semana 42,8% utiliza jogos digitais e essa mesma porcentagem de professoras não utiliza o tablet. As redes sociais aparecem nos resultados com pouca expressividade de uso.

Alguns trechos de respostas das participantes ao questionário serão apresentados na seção dos resultados e discussão, utilizando apenas a letra inicial do nome para identificar os participantes como forma de resguardar suas identidades.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, descreveremos e analisaremos os resultados obtidos de acordo com as seguintes categorias analíticas: Recursos tecnológicos utilizados ao longo da formação continuada na escola, e Influência da formação continuada em tecnologias desenvolvida na escola na prática pedagógica.

Recursos tecnológicos utilizados ao longo da formação continuada na escola

Com o desenvolvimento constante de tecnologias digitais de informação e comunicação a educação é profundamente impactada pelas novas formas de acesso à informação, produção e partilha de saberes, e pela inovação nas experiências de ensino e de aprendizagem. Assim, explorar recursos digitais e a partir disso, pensá-los na integração com os objetivos das aulas de forma criativa em espaços flexíveis de aprendizagem é essencial para docentes no cenário atual.

Da percepção dessa necessidade, surgiu, na escola campo de pesquisa, a idealização de um processo de formação continuada para a integração de tecnologias digitais mais intenso e duradouro. Com isso, foi construído um cronograma anual de formação continuada composto por encontros mensais no horário noturno planejados pela equipe de professoras especialistas em informática educacional com a colaboração da direção pedagógica.

Uma vez que a formação continuada em tecnologias incorpora as concepções da própria instituição, o planejamento das ações partiu das avaliações diagnóstica, processual e final realizadas com as docentes ao longo do ano (janeiro, agosto e dezembro, respectivamente), assim como dos registros de seus planejamentos e de suas opiniões e sugestões.

Assim, para a primeira formação, realizada na semana pedagógica do mês de janeiro, foi criado um *checklist* utilizando um formulário eletrônico, com o objetivo de realizar uma avaliação diagnóstica sobre as competências digitais e os procedimentos que as professoras

conseguiram realizar utilizando o computador e outros recursos tecnológicos, com ações que vão desde a ligar o computador até a criação e compartilhamento de estratégias e projetos.

A partir da análise da avaliação diagnóstica, foi constatado que as professoras tinham familiaridade com o computador no que diz respeito a procedimentos básicos como: ligar, localizar e salvar arquivos. A maioria utilizava programas de edição de imagens, textos e apresentações eletrônicas com segurança. Todas as docentes acessavam a internet para fazer pesquisas, utilizavam sites de mapas para localização e enviavam *e-mails*.

No entanto, percebeu-se que em relação às competências mais complexas, poucas docentes indicaram domínio em ações ligadas à produção de jogos, mapas mentais, painéis virtuais, documentos compartilhados e às novas formas de registrar e compartilhar projetos. A constatação de tais necessidades formativas foi, portanto, o ponto de partida para os planejamentos das formações em tecnologia.

No quadro 1 é possível visualizar os temas abordados, bem como as ferramentas (com os respectivos endereços eletrônicos para acesso) e os objetivos propostos para cada momento formativo:

Quadro 1 - Temas, ferramentas e objetivos das propostas das formações

Temas	Ferramentas	Objetivo
Avaliação diagnóstica	Formulários Google https://www.google.com/forms/about/	Checklist para mapeamento de saberes iniciais, expectativas e necessidades formativas docentes.
Produção de vídeos	Windows Movie Maker https://www.microsoft.com	Preparar de um roteiro de montagem de vídeo, a partir de ferramentas para edição. Organizar vídeos, músicas, imagens e textos no <i>Movie Maker</i> .
Produção de texto colaborativo	Etherpad https://etherpad.org/	Criar coletivamente um texto sobre o que consideram importante aprender sobre o uso de tecnologias integradas ao cotidiano escolar.
Ferramentas online para ensinar e aprender	G Suite https://gsuite.google.com.br/intl/pt-BR/	Utilizar os aplicativos do Google para criar um documento compartilhado com o planejamento de uma semana de aula; criar uma apresentação eletrônica para uma reunião de pais; e explorar os recursos para criação de planilhas.
Criação de apresentações online	Prezi http://www.prezi.com	Elaborar um roteiro e criar uma apresentação eletrônica com o Prezi, com temática livre. Baixar e organizar vídeos e imagens usados nessa produção.
Mapas mentais	Popplet https://www.popplet.com/	Explorar a ferramenta Popplet e criar um mapa mental com temática livre.
As tecnologias a favor de aprendizagens baseadas em Projetos	Google Apresentações https://www.google.com/intl/pt-BR/slides/about/	- Reflexão sobre: “Quais as características do aluno que desejo formar? Formar os alunos com essas características é possível a partir das estratégias que propus para os projetos que orientei no ano anterior?” - Registrar em slides, as principais estratégias didáticas utilizadas no desenvolvimento do mesmo projeto no anterior e o planejamento de possibilidades para o ano atual.

Avaliação processual	Google Formulários https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/	Avaliação processual sobre as experiências com o uso de tecnologias educacionais, avaliando o próprio percurso nessas formações: Quais os recursos mais proveitosos para meu cotidiano docente?
Recursos para produzir portfólios	Kawek http://kawek.net/ Sites https://pt.wix.com/	Conhecer recursos disponíveis para elaborar portfólios digitais e dicas de como fazer registros pedagógicos em foto e vídeo.
Ferramentas do pacote Office	Power Point Word https://www.office.com/	Elaborar uma atividade a partir do uso dos programas Microsoft Word e Power Point: inserir imagens, vídeos, textos, formatar, salvar.
Jogos Digitais	Jogos online http://www.escolagames.com.br www.atividadeseducativas.com.br www.mangahigh.com > pt-br	Fazer um planejamento utilizando jogos digitais após a exploração de jogos online relacionados a conteúdos de matemática, língua portuguesa, história, geografia e ciências.
Avaliação final	Roda de conversa	Momento avaliativo oral com todas as professoras participantes e registro da avaliação final.

Ao analisarmos as propostas da formação, observamos que em todos os momentos foi necessário que as docentes produzissem registros utilizando a ferramenta e/ou recurso selecionado para o momento de estudo. Percebeu-se então o cuidado da equipe de formação em contextualizar a utilização do recurso tecnológico com temas relevantes e advindos das necessidades da própria prática pedagógica.

Tal abordagem é fundamental no sentido de superar o senso comum de muitas formações nas quais a instrumentalização é o foco principal, pois como afirma Porto (2012, p. 192) a “formação docente para apropriação da tecnologia é fundamental, porém entendemos que ela não pode acontecer apenas relacionada à utilidade da ferramenta de trabalho, descontextualizada do espaço escolar”.

Ainda de acordo com as atividades realizadas nos momentos formativos analisados, predomina a perspectiva prática em uma atitude de reflexão crítica sobre a teoria e o contexto concreto (PORTO, 2012), e constituindo-se como oportunidade para aprofundamento de questões relacionadas aos desafios e problemas de uso dos recursos digitais disponíveis na escola.

Assim, o impacto das ações formativas na prática foi favorecido pela criação de um ambiente em que as docentes vivenciavam experiências de aprendizagem com os recursos analisados, assumindo o papel daqueles a quem oferecerão experiências de aprendizagem no futuro. É o que MELLO (2000, p. 102) designa como a simetria invertida de situações de formação e exercício profissional, na qual enquanto se prepara, o docente vivencia o papel “que seu aluno viverá tendo-o como professor”.

Como extensão do ambiente presencial, utilizou-se ainda um ambiente online de aprendizagem contemplando todos os conteúdos trabalhados nas formações, bem como a socialização das produções e planejamentos das professoras. Tal ambiente personalizado ganhou significado institucional e favoreceu a ampliação do tempo de análise das ferramentas para além dos encontros presenciais.

Após sete meses de momentos formativos, foi realizada uma avaliação processual com questões relacionadas à relevância dos recursos apresentados nas formações, às dificuldades encontradas no uso de tecnologias a favor da aprendizagem e às expectativas docentes para os encontros subsequentes.

No mês de dezembro foi feita a avaliação final. Esta, constituiu-se num material personalizado para cada docente contendo uma cópia das respostas do checklist realizado no início do ano, juntamente com uma coluna para registrar as novas aprendizagens e as expectativas de aprendizagem para o ano posterior.

A partir da análise da avaliação final, foram identificados aspectos importantes sobre as novas aprendizagens construídas a partir da formação continuada, tais como: a utilização de ferramentas online como alternativas para organização do trabalho docente; o uso de dispositivos móveis e ferramentas digitais com mais apropriação e autonomia; e a produção de recursos didáticos utilizando as ferramentas exploradas nos momentos formativos.

Tais aprendizagens são, portanto, o ponto de partida para reflexões cada vez mais sistemáticas sobre as “implicações pedagógicas do uso de recursos digitais na aprendizagem, incluindo o questionamento sobre as ferramentas digitais mais adequadas às necessidades curriculares específicas e sobre as estratégias de organização do trabalho mais adequadas” (COSTA, 2013, p. 55).

Sobre as expectativas docentes em relação às futuras aprendizagens, foram apontados aspectos como: uso autônomo do laboratório de informática, maior exploração dos ambientes de aprendizagem online das turmas, incorporação das ferramentas tecnológicas nos planejamentos didáticos e a construção das competências ainda não sinalizadas no checklist inicial.

A necessidade de alcançar a inclusão rotineira em seus planejamentos didáticos do uso de recursos e ferramentas, aponta para o desafio sobre o “como” fazer as tecnologias digitais ultrapassarem o contexto das práticas isoladas para se configurarem enquanto recursos enriquecedores que permeiam os currículos, os ambientes de aprendizagem e o trabalho colaborativo entre estudantes, docentes e coordenação pedagógica.

Analisando todas as informações coletadas com os sujeitos, concluímos que as docentes desejam integrar as tecnologias numa intensidade que favoreça a ampliação das possibilidades de melhoria das experiências com o ensino e com os resultados da aprendizagem (COSTA, 2013). O que reforça a necessidade de que o processo de preparação para essa integração contemple ações direcionadas para a reflexão sobre o potencial pedagógico de tais recursos como mediadores entre os sujeitos e os saberes escolares, e sobre como construir práticas mais criativas, interativas e inovadoras.

Influência da formação continuada em tecnologias desenvolvida na escola na prática

Apresentaremos a seguir dados específicos sobre o impacto das formações na prática, organizados a partir das seguintes categorias temáticas: incorporação das ferramentas, objetivos, impactos na aprendizagem, inclusão, participação das famílias, dificuldades e importância de utilizar as tecnologias digitais na escola.

- Incorporação das ferramentas apresentadas nas formações no cotidiano docente

A partir da análise dos dados coletados, verificamos que a maioria das professoras passou a utilizar na prática pedagógica pelo menos um recurso tecnológico apresentado nos momentos de formação. Além da checagem quanto ao uso das ferramentas apresentadas, foi possível mapear a finalidade na prática pedagógica, quais sejam: ensinar, elaborar metas, planejar, desenvolver materiais para reuniões.

De acordo com os questionários, observamos que o objetivo “ensinar” aparece em todas as ferramentas assinaladas pelas professoras, seguido de planejar, desenvolver materiais para reuniões e elaborar metas e relatórios.

Software para criar vídeos e apresentações eletrônicas foram utilizados para desenvolver materiais para reuniões por 57,14% e 42,85 das professoras respectivamente. Para a realização dos planejamentos das aulas foram utilizados editores de texto (28,57%), bem como recursos online para criação de apresentações eletrônicas, documentos compartilhados e mapas mentais por 14,28% das docentes. Com o objetivo de elaborar metas e relatórios 28,57% das professoras utilizaram os editores de texto, ao passo que 14,28% utilizou planilhas eletrônicas.

Backes e Schlemmer (2013) indicam que as formações dos docentes precisam ser desenvolvidas de maneira que possam vivenciar situações em que seja ofertado a eles construir conhecimentos importantes para o próprio processo formativo utilizando as tecnologias digitais e não apenas aprender a aplicá-las com seus estudantes. Com isso, ratificamos a importância da incorporação dos recursos das formações com diferentes objetivos, desde o incremento das

situações de aprendizagem dos estudantes à otimização das ações de cunho pessoal e de organização do trabalho docente.

- Impactos na aprendizagem

Com relação ao impacto das formações no processo de aprendizagem, foi percebido pelas docentes, de uma forma geral, maior participação dos estudantes em atividades envolvendo recursos digitais, os quais desenvolveram seus trabalhos com mais empenho e motivação. Questões como boa qualidade da produção escrita, autoria, interatividade, trocas e engajamento dos estudantes também foram pontos importantes destacados, como explicitado no relato da resposta da Prof.^a G: “Acho que só favorece, otimiza o tempo, enriquece as ideias, tira dúvidas, mobiliza com cor e som as crianças...faz pontes escola e casa...”.

Criar situações significativas e interessantes para favorecer o protagonismo dos sujeitos colabora para uma mudança importante do esquema clássico da comunicação na escola. Na cibercultura, ocorre a transição da lógica da distribuição (transmissão) para a lógica da comunicação (interatividade) fazendo com que o professor protagonize o papel de provocador de novas perguntas e problemas, sistematizador de experiências e mediador de uma educação que em lugar de restringir-se à transmissão, valoriza o diálogo e favorece a colaboração (SILVA, 2005).

Do ponto de vista da aprendizagem a partir de recursos online de produção de textos colaborativos (como o *Entherpad* e o *Google Docs*, por exemplo), as ações inovadoras das professoras incidiram sobre a proposição de experiências que favoreceram o intercâmbio de ideias e o compartilhamento de descobertas. A fala da professora B, exemplifica o impacto de tais propostas na motivação dos estudantes: “O prazer em aprender se tornou algo mais latente e a espera pelo uso das ferramentas colaborativas aumentava o desejo de estar em uma escola que eles podiam aprender usando o computador, sendo essa a fala deles”.

Nesse aspecto, observamos que quando o professor percebe o potencial das tecnologias digitais e faz uso das mesmas com propriedade, passa a estimular cada aluno a ser co-autor do processo de comunicação e de aprendizagem (SILVA, 2005).

Com o uso pertinente de recursos online sem os quais não seria possível construir tais estratégias de produção de textos colaborativos (sejam entre estudantes ou entre as docentes), vivencia-se no processo formativo um uso transformador de ferramentas para propor experiências em um sentido de partilha e comunidade educativa.

Outro aspecto importante dos impactos na aprendizagem, as docentes ressaltaram a aprendizagem colaborativa expressa no desenvolvimento de habilidades como: a autonomia para construção de registros, a aplicação de habilidades desenvolvidas com o computador para outros momentos em sala de aula, a ampliação dos conceitos e multiplicidade de ideias a partir de um referido tema e, sobretudo, o prazer e o desejo dos alunos em aprender.

O depoimento da prof.^a B evidencia que a tecnologia foi utilizada pelo estudante a serviço da resolução de problemas do seu cotidiano transpondo estratégias desenvolvidas a partir de recursos tecnológicos para outras atividades:

Os estudantes se tornaram mais autônomos nas atividades de registros em suportes como livro, ficha e cadernos. Ao perceber que era possível fazer no computador, estendiam as habilidades a outros momentos. Tive alunos que respondiam questões fazendo um mapa mental no caderno após ter trabalhado com o Popplet. (Prof.^a B)

Tal aspecto aponta para as possibilidades de construção de aprendizagens significativas, desafiadoras, problematizadoras e instigantes que mobilizam o aluno a buscar soluções possíveis para serem discutidas e concretizadas à luz de referenciais teóricos e práticos (BEHRENS, 1996 apud BEHRENS, 2005, p.76), construídas com tecnologias a serviço do desenvolvimento de múltiplas estratégias de aprendizagem.

- **Inclusão**

A inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas foi um dos impactos dos recursos digitais apontados pelas docentes. Assim como apontado anteriormente, vivenciaram-se situações de aprendizagem que não podiam ser adquiridas sem o recurso às TIC. Assim, recursos como o *chat* em produções colaborativas, criaram novos canais de comunicação facilitando a interação de crianças com TEA por “criar um ambiente construcionista, contextualizado e significativo para as crianças com necessidades educacionais especiais” (SCHLÜNZEN, 2005, p. 81).

O relato da Prof.^a B, retrata esse processo de inclusão por meio de recursos digitais colaborativos:

Além de deixar as aulas mais atrativas para os alunos, consegui envolvê-los no processo de aprendizagem, não sendo apenas a única autora, mas eles também sendo autores. Facilitou a escrita, pois ao escrever tendo o computador como suporte se tornou mais fácil principalmente para as crianças com resistência a produção escrita. Facilitou a interação de crianças autistas com as demais, pois não precisavam estar frente a frente com o outro para se comunicar. A comunicação com uso de ferramentas que dispunham de ambientes colaborativos com o recurso do *chat* favoreceu a comunicação.

A partir das respostas dos sujeitos, podemos inferir que além de melhorar qualitativamente a organização do ensino, discernir entre as possibilidades de utilização de recursos tecnológicos, envolve estabelecimento de objetivos claros para a construção de conhecimentos e inclusão de todos os estudantes no processo de aprendizagem. Acerca disso, Porto (2012, p. 189) discorre que “não basta o professor usar (por usar) a tecnologia, a inclusão digital de professores e alunos compreende uma forma de uso significativo e crítico das ferramentas”.

Assim, os relatos das docentes foram positivos com relação às repercussões na aprendizagem a partir do uso dos recursos tecnológicos, como explicitado pela Prof.^a F: “Acredito que a repercussão na aprendizagem se deu a partir do momento em que o aluno conseguiu mostrar para a gente o que ele aprendeu utilizando vários ‘pontos de vista’, trazidos pelo uso de diversas ferramentas”.

- Participação da família

O maior envolvimento familiar na caminhada formativa dos estudantes foi destacado pelas docentes a partir do desenvolvimento de atividades compartilhadas nos ambientes online de aprendizagem:

As famílias começaram a se envolver mais no processo da aprendizagem, pois, ao levarem para casa as novas ferramentas utilizadas em sala, também estavam falando de conteúdo e compartilhando saberes com a família, que muitas vezes ficava a parte do processo (Prof.^a B).

Ao realizar construções colaborativas em casa, a participação da família no processo de aprendizagem dos estudantes foi fundamental, pois a proposição de atividades a partir dos recursos online favoreceu desdobramentos para além dos limites da sala de aula.

- Dificuldades na utilização de tecnologias digitais na prática pedagógica

No que concerne às dificuldades enfrentadas na integração em sua prática dos recursos abordados na formação continuada, a maioria das professoras relata a falta de recursos multimídia em sala de aula (projeter multimídia, internet e computador) e de suporte técnico, conforme exemplifica relato a seguir:

A falta de recursos tecnológicos em sala, pois por mais que planejemos, muitas vezes as crianças trazem alguns elementos que poderiam ser pesquisados, explorados e construídos no ato; O estado (qualidade) do computador, pois às vezes por questões técnicas não funcionam (Prof.^a C).

Corroborando com a pesquisa de Fantin e Rivoltella (2012), outros pontos importantes e mencionados pela professora B, dizem respeito ao tempo, ao investimento delas mesmas enquanto profissionais e à necessidade de adesão de toda a equipe, como exemplificado:

Mesmo tendo sido um investimento da escola o trabalho com as TIC, não tivemos uma adesão geral da equipe e isso dificulta o processo de uso das tecnologias, pois por falta de conhecimento dos recursos e seus usos, a coordenação sugere outras atividades, deixando os recursos digitais de lado.

Nesse sentido, sobre os desafios para construirmos um amplo projeto inovador e integrador entre tecnologia, currículo e cultura, Almeida (2013) reforça que além de uma infraestrutura no tempo e no momento adequada, é preciso integrar ainda a investigação com a prática pedagógica e com a formação de professores e demais profissionais atuantes na escola.

- Importância de utilizar as tecnologias digitais na escola

Em uníssono, as professoras acreditam que é essencial utilizar as tecnologias digitais, pois mobilizam os alunos para a aprendizagem, favorecem a criação de uma comunidade de aprendizagem que dialoga, troca, aprende e aprimora a prática conectando a escola com o mundo, como confirmam suas respostas a seguir:

Vai favorecer a criação de uma comunidade de aprendizagem de fato, pois, se todos que fazem parte da comunidade escolar se apropriarem dos recursos disponíveis, facilitará o trabalho e o tornará prazeroso. Refletindo assim no trabalho com os alunos, já que a tecnologia é hoje o maior foco de interesse das crianças (Prof.^a B).

A importância de utilizar as tecnologias é a facilidade que ela promove toda comunidade de aprendizagem se conectar com o mundo (Prof.^a D).

Acho que são fundamentais, pois além de fornecerem ferramentas complementares para o professor aprimorar sua prática, são recursos que chamam a atenção do aluno e despertam seu interesse em aprender (Prof.^a F).

De acordo com os depoimentos acima, as docentes concebem as tecnologias digitais como recursos facilitadores da prática pedagógica, como também como objetos socioculturais que “fazem parte da nossa vida e que determinam em alguma medida a produção e socialização de conhecimentos” (FANTIN E RIVOLTELLA, 2012, p. 106).

As opiniões das professoras corroboram ainda com as conclusões de Quartiero (2012, p. 199) ao salientar que os docentes “são favoráveis, em sua maioria, à utilização dos meios digitais no processo pedagógico [...] e que consideram que os efeitos dos meios digitais sobre os alunos são positivos”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como ponto de partida o objetivo central de analisar as estratégias de formação continuada em tecnologias desenvolvidas com professoras do Ensino Fundamental de uma escola da rede privada de ensino, tivemos contato com todo o material desenvolvido pela equipe de formação e com registros autoavaliativos das docentes relacionados ao uso de tecnologias digitais na sua prática pedagógica.

O processo formativo realizado a partir da escola buscou atender às necessidades do cotidiano, constituindo-se como cenário para a criação e o gerenciamento de diversas situações de aprendizagem, experimentação de recursos, troca de experiências e de dúvidas entre docentes, planejamento e tomada de decisões coletivamente sobre como e quando incluir as tecnologias digitais na sua prática.

A partir dos objetivos de nossa pesquisa, mapeamos os tipos de recursos tecnológicos utilizados ao longo das formações. Constatamos que os momentos formativos aconteceram sempre em uma perspectiva de exploração prática de tais recursos, mas também de reflexão teórica que dialogou com o cotidiano profissional dos participantes.

Tais resultados destacam a importância de um trabalho exploratório e compartilhado entre docentes, no qual as experiências com as tecnologias digitais avançam de uma dimensão introdutória centrada nos saberes informáticos, para dimensões centradas na aprendizagem com integração e transformação pelas tecnologias (COSTA, 2013).

Ao analisarmos a influência da formação continuada observada na prática pedagógica, verificamos que a maioria das professoras passou a utilizar na sua prática pelo menos um recurso tecnológico apresentado nos momentos formativos e que o objetivo prioritário do referido uso foi o de ensinar. No entanto, outras finalidades para o uso dos recursos digitais foram identificadas relativas ao compartilhamento do planejamento didático e produção de recursos que ajudam na organização do trabalho docente e na proposição de experiências de aprendizagem inovadoras e diversificadas.

Nesse aspecto, observamos uma experiência formativa que foi além da instrumentalização como foco de aprendizagem de ferramentas de forma isolada, propondo estratégias de exploração de recursos em função de objetivos didáticos e dos componentes curriculares com os quais os participantes atuam. A organização de tal experiência foi ainda favorecida tanto pelo tempo dedicado à experimentação reflexiva e coletiva de recursos, quanto pelo acompanhamento pela equipe formadora da aplicação da aprendizagem das docentes participantes com seus estudantes.

Em relação ao impacto das ações formativas na aprendizagem, constatamos que a mediação do processo de construção de projetos, de resolução de problemas e de criação pelos estudantes foi facilitada a partir de recursos digitais que favorecem o feedback imediato pelo professor, a sincronização e compartilhamento de produções, bem como a organização dos materiais em ambientes de aprendizagem personalizados.

Com isso, a integração de tecnologias digitais assumiu um movimento de inovação de práticas que já eram desenvolvidas, apoiando o trabalho do professor e dando suporte para as atividades dos estudantes que agora são potencializadas pela interatividade, colaboração e acesso à novas informações.

Assim, as tecnologias passaram a assumir o papel de facilitadoras da prática pedagógica, o que nos levou a confirmar a nossa hipótese inicial de que a formação continuada em tecnologias conduziu os sujeitos a uma nova reflexão quanto ao uso na sua prática. Na ótica docente, refletir e ter um espaço personalizado para compartilhar descobertas e inquietações, apresentou-se como um detonador para o uso significativo da tecnologia no cotidiano docente, tanto do ponto de vista pessoal como em relação à participação no coletivo.

Entendendo que tais ações formativas podem impactar de forma direta no desenvolvimento profissional e na construção dos saberes docentes, outras inquietações surgem como perspectiva de novas investigações futuras: Do ponto de vista do formador, qual o significado da formação continuada em tecnologias a partir da escola? Que estratégias formativas considera mais adequadas e impactantes? Quais as dificuldades que enfrenta e quais as possibilidades que visualiza para potencializar o processo de formação continuada docente?

Observamos, por um lado o surgimento de muitas demandas formativas nesta área atualmente, e por outro, práticas de formação que ainda caminham com dificuldade na preparação de docentes para serem competentes digitalmente e preparar com autonomia e criatividade experiências de aprendizagem diversificadas (sejam na sala de aula presencial ou online) pois o foco ainda é o do ensino.

Consideramos, pois, fundamental e urgente colocar o foco nos objetivos de aprendizagem tendo a formação continuada como espaço privilegiado para fomentar reflexões inovadoras sobre como as tecnologias digitais podem atualizar e revitalizar as práticas, ressignificar currículos e criar uma cultura digital significativa e personalizada para cada contexto educativo.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. O computador portátil e a inovação educativa: das intenções à realidade. In: ALMEIDA, M. E. B.; DIAS, P.; SILVA, B. D. **Cenários de inovação para a educação na sociedade digital**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

BACKES, Luciana; SCHLEMMER, Eliane. **Práticas pedagógicas na perspectiva do hibridismo tecnológico digital**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v.13, n.38, p.243-246, jan./abr. 2013.

BARNABÉ, Iolanda. Os professores como aprendizes com as TIC'S. In: BARBA, Carme; CAPELLA, Sebastião et al. **Computadores em sala de aula: métodos e usos**. Porto Alegre: Penso, 2012. 272p.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Tecnologia interativa a serviço da aprendizagem colaborativa no paradigma emergente. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel (orgs.). **Integração das tecnologias na educação: um salto para o futuro/Secretaria de Educação à Distância**. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Portugal, 1994.

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 02 de ago. 2020.

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica**. 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=77781%E2%80%9D>>. Acesso em: 03 de ago. 2020.

COSTA, F. A. O potencial transformador das TIC e a formação de professores e educadores 2012. In: ALMEIDA, M. E. B.; DIAS, P.; SILVA, B. D. **Cenários de inovação para a educação na sociedade digital**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare. Cultura digital e formação de professores: uso da mídia, práticas culturais e desafios educativos. In: FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare (orgs.). **Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores**. Campinas, SP. Papirus, 2012. 366p.

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

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo Perspec.** [online]. 2000, vol.14, n.1, pp.98-110.

ONRUBIA, Javier; MAURI, Teresa. O professor em ambientes virtuais- perfil, condições e competências. In: COLL, César; MONEREO, Carles. **Psicologia da Educação Virtual: Aprender e ensinar com as Tecnologias da Informação e Comunicação**. Tradução Naila Freitas - Porto Alegre: Artmed, 2010. 365p.

PORTO, Tania Maria Esperon. As tecnologias estão nas escolas. E agora, o que fazer com elas? In: FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare (orgs.). **Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores**. Campinas, SP. Papyrus, 2012. 366p.

QUARTIERO, Elisa Maria. Formação continuada de professores nos Núcleos de Tecnologia Educacional: conteúdos e metodologias. In: FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare (orgs.). **Cultura Digital e Escola: Pesquisa e formação de professores**. Campinas, SP. Papyrus, 2012. 366p.

SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya. Escola inclusiva e as novas tecnologias. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel (orgs.). **Integração das tecnologias na educação: um salto para o futuro/Secretaria de Educação à Distância**. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005. 204p.

SETTE, S.; AGUIAR, M. A.; SETTE, J. S. A. S. **Formação de professores em informática na educação: um caminho para mudanças – Col. Informática para mudanças na Educação – MEC, 1999. Disponível em <<http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me003146.pdf>**. Acesso em 20.03.2015.

SILVA, Marco. Internet na escola e inclusão. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel (orgs.). **Integração das tecnologias na educação: um salto para o futuro/Secretaria de Educação à Distância**. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005. 204p.

FORMAÇÃO CONTINUADA: DISCUTINDO SOBRE A EXPERIÊNCIA DOCENTE DE PROFESSORAS ACERCA DAS TDICS EM TEMPOS DE PANDEMIA DO COVID-19

Paulo Henrique de Morais ¹
Ana Raquel de Sousa Barbosa ²
Marlison Diego Melo da Silva ³
Adriano Lucena de Góis ⁴

RESUMO

A utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) está presente em todos os possíveis ambientes aos quais estamos inseridos, seja no comércio, indústrias, saúde, educação. Na educação, essas tecnologias vêm cada vez mais sendo utilizadas. Nesse sentido, esse trabalho busca coletar experiências de 3 (três) professoras atuantes em escolas da rede privada de ensino do município do Assú-RN, frente ao uso TDICs em tempos de pandemia. No nosso referencial teórico buscamos apresentar discussões acerca da formação inicial e continuada no cenário brasileiro, alicerçada a partir da teoria dos Planos Nacionais de Educação (PNEs), assim como também discussões sobre as Tecnologias Digitais de Informação Comunicação a partir de trabalhos dos autores Resende e Belizário (2019). Como recurso metodológico empreendemos uma pesquisa de campo de cunho qualitativo. Como ferramenta de coleta de dados utilizamos o questionário, esse que continha questões abertas e fechadas. Chegamos à conclusão de que é necessário que os docentes possuam uma formação continuada acerca do uso das TDICs para que venham a gravar vídeos aulas mais eficazes em tempos de pandemia, assim como em tempos de não pandemia.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, Formação continuada, Pandemia, Covid-19.

INTRODUÇÃO

A utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação TDICs está presente em todos os possíveis ambientes aos quais estamos inseridos, tais como: comércio, indústrias, saúde, educação, etc. Na educação as TDICs vêm cada vez mais sendo utilizadas pelos professores em seu cotidiano, esses que vêm essas tecnologias digitais como ferramentas pedagógicas auxiliares do processo de ensino e aprendizagem, capazes de melhorarem suas práticas pedagógicas.

¹ Mestre pelo curso de Pós-Graduação em Cognição, Tecnologias e Instituições da Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA, paulomorais@hotmail.com;

² Mestranda pelo Curso de Pós-Graduação em Cognição, Tecnologias e Instituições da Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA, raqueldesousabarbosa@hotmail.com;

³ Mestrando pelo Curso de Pós-Graduação em Cognição, Tecnologias e Instituições da Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA, marlisondiego3@gmail.com;

⁴ Mestre pelo curso de Pós-Graduação em Cognição, Tecnologias e Instituições da Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA, lucenaadriano@hotmail.com;

Os cenários educacionais no ano de 2020 passaram por uma mudança inimaginável, as escolas passaram a ser nas casas dos professores, gestores, supervisores e estudantes devido a pandemia causada pelo Covid-19. Para que os profissionais que fazem parte dos contextos escolares, especialmente os professores, conseguissem fazer com que seus estudantes tivessem contato com os conteúdos que seriam lecionados nas escolas eles precisaram fazer suas residências de salas de aulas.

Nesse contexto, esse trabalho se justifica uma vez que os professores no período da pandemia tiveram de se reinventar, passando a gravar videoaulas a partir dos recursos digitais ofertados pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, tais como: computadores, *Smartphones*, Notebooks, *Internet*.

Sabemos que nem todos os professores possuem familiaridade com esses recursos, mas ainda assim os docentes tentam/tentaram fazer com que seus estudantes aprendam, seja a partir de vídeos profissionais – gravados pelos professores familiarizados com as TDICs –, seja a partir de vídeos amadores – gravados pelos docentes que não possuem tanto contato e experiência com essas tecnologias.

Para que todos os professores consigam gravar videoaulas melhores e utilizarem melhor às ferramentas digitais de uma forma geral mais eficaz, é fundamental que possuam uma formação continuada acerca do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Nesse sentido, esse trabalho busca coletar experiências de 3 (três) professoras atuantes em escolas da rede privada de ensino do município do Assú-RN, frente ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDICs em tempos de pandemia do Covid-19.

Como recurso metodológico adotamos a pesquisa de campo de cunho qualitativo, uma vez que coletamos dados a partir das experiências de 3 (três) professoras. Buscamos adotar a pesquisa de campo a partir do conceito de Marconi e Lakatos (2003). Como ferramenta de coleta de dados utilizamos de questionários, esses que foram aplicados de forma virtual devido a pandemia. Os questionários foram elaborados por meio da ferramenta *online* do *Google Forms*.

No nosso referencial teórico buscamos apresentar discussões acerca da formação inicial e continuada no cenário educacional brasileiro, alicerçada a partir da teoria dos Planos Nacionais de Educação (PNEs), assim como também discussões sobre as Tecnologias Digitais de Informação Comunicação (TDICs) a partir de trabalhos dos autores como Resende e Belizário (2019).

Como resultados da nossa pesquisa, pudemos analisar que as professoras estão enfrentando algumas dificuldades no decorrer da pandemia do covid-19. Além disso,

percebemos que as docentes participantes da pesquisa acreditam que a formação continuada acerca das TDICs são importantes para melhorarem suas práticas pedagógicas nos contextos escolares.

METODOLOGIA

Durante a construção desse trabalho utilizamos do método de pesquisa de campo de cunho qualitativo, uma vez que buscamos coletar às experiências educacionais de 3 (três) docentes. Dessa forma, a pesquisa foi realizada a partir de três momentos: inicialmente realizamos uma pesquisa por trabalhos já realizados sobre o tema do nosso a fim de darmos sustentação teórica para nosso trabalho; no segundo momento elaboramos e aplicamos os questionários com as professoras colaboradoras da nossa pesquisa e; no terceiro momento realizamos a análise e discussão dos dados coletados a partir da aplicação do questionário.

Discorrendo acerca da pesquisa de campo, a fim de termos um melhor entendimento faz-se necessário entendermos seu conceito. Para Marconi e Lakatos (2003, p. 186),

[...] pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.

Em outras palavras, durante nossa pesquisa buscamos compreender de que maneira está ocorrendo a produção e compartilhamento de conhecimentos durante a pandemia do Covid-19 e para discussão desse tema utilizamos dos dados obtidos a partir da aplicação dos questionários.

No que se refere a nossa coleta de dados, essa se deu a partir da aplicação de um questionário, sendo esse de autoria nossa e posteriormente disponibilizado a 3 (três) professoras do ensino básico da rede privada do município do Assú, cidade localizada na região Oeste do Estado do Rio Grande do Norte, aproximadamente 212 km da capital do estado, Natal. Nosso questionário teve como objetivo discutir por meio das respostas das nossas colaboradas suas práticas no que diz respeito a realização de suas atividades remotas.

Discutindo a respeito do questionário é fundamental conceituá-lo, assim, na perspectiva de Gil (2008, p. 121) essa ferramenta de coleta de dados:

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.

O questionário⁵ utilizado foi elaborado por meio da ferramenta do *Google Forms*, contendo um total de 9 (nove) questões, sendo elas divididas entre perguntas abertas e fechadas e pode ser acessado através do link: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSe7Vn6cmalWDxycy76UdoJdi1jCncUL4eOqAdZjqMljZ4fos_Q/viewform.

Discutindo acerca das questões abertas e fechadas Gil (2008, pág. 122-123) nos diz que em questões abertas é proposto que o participante utilize suas próprias respostas, já as questões fechadas, é proposto que os participantes escolham sua resposta entre as alternativas exibidas por meio de uma lista.

Vale salientar, que optamos organizar as perguntas dessa forma por acreditarmos que as professoras se sentiriam mais confortáveis em suas respostas. Além disso, acreditamos que para pesquisas como a nossa as questões abertas nos apresentam melhores resultados do que as questões fechadas, uma vez que nas questões fechadas limitamos as respostas dos participantes respondentes.

No que diz respeito às questões dos questionários, das 9 (nove) perguntas, 2 (duas) eram objetivas e 7 (sete) discursivas como apresentadas na Tabela. 1.

Tabela 1. Perguntas realizadas no questionário

Perguntas objetivas	Está lecionando de forma virtual durante a pandemia? Quais das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação listadas abaixo você tem utilizado como ferramenta auxiliadora para elaboração de suas aulas em tempos de pandemia?
Perguntas discursivas	Qual sua área de atuação? Atua há quanto tempo?

⁵ Devido a pandemia aplicamos os questionários de forma virtual, enviamos o questionário para as professoras a partir do e-mail e de um aplicativo de troca de mensagens.

Em seu cotidiano escolar, quais as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação utiliza em sala de aula?

Possui algum curso de formação continuada para uso das TDICs? Se sim, qual? Se não por que?

O que você nos diria acerca da importância da formação continuada sobre as TDICs para o momento de pandemia que estamos vivenciando?

Quais os seus principais desafios no que diz respeito às suas aulas em tempos de pandemia?

Você acredita que uma formação continuada acerca das TDICs faria com que suas práticas fossem mais efetivas, por que?

Fonte: Autoria Própria (2020).

Ainda discorrendo acerca de nosso questionário, é importante mencionar que antes de aplicarmos com as colaboradoras da nossa pesquisa realizamos a validação do mesmo, uma vez que pedimos para que 3 (três) professores de áreas do conhecimento distintas o respondessem, a fim de encontrarmos erros que pudessem atrapalhar as colaboradoras respondentes.

Durante a realização do questionário foi possível que, de forma virtual, pudessemos auxiliar as docentes em suas dúvidas e explicar o que são Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e dar exemplos disso, uma vez que às professoras conheciam e utilizavam algumas dessas tecnologias, mas não conheciam o conceito.

A escolha das professoras participantes de nossa pesquisa se deu por termos contato com elas, além delas atuarem em 3 (três) distintas escolas da rede privada de ensino do município do Assú/RN. Vale mencionar que tabulamos as professoras participantes de nossa pesquisa como: PROF01; PROF02 e PROF03, a fim de manter sigilo acerca da identidade das professoras colaboradoras, assim como também não mencionamos os nomes das escolas por não termos permissão.

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA USO DAS TDICS NA PRÁTICA DOCENTE

O que se entende por formação docente inicial e continuada no Brasil, pode ser considerado ainda muito novo. Por muito tempo tivemos em nossas escolas professores leigos, ou sem formações específicas. Era algo quase que cultural, apenas com as implementações do Planos Nacionais de Educação (PNEs) é que vemos indícios de novos caminhos na Educação, sobretudo na formação de professores.

Com a chegada dos PNEs têm-se maior ênfase e cuidados com as formações dos formadores, e com as metas de ter todos os professores atuantes com Ensino Superior se tem grandes avanços se pensando na formação destes sujeitos, esses que passam a contribuir com a formação de demais professores pelo Brasil (BRASIL, 2014).

A discussão em torno de professores leigos vai de paralelo a necessidade que se tem hoje de se ser um docente, em tempos de pandemia o professor precisou se reinventar, pois a atuação no ensino não presencial que antes era uma opção de uma minoria, hoje é a obrigação da maioria dos docentes, assim como também dos estudantes dos mais diversos níveis de ensino.

O PNE 2004 se configura como um mapeamento da grande necessidade da formação de professores, desde a Educação Infantil até ao Ensino Tecnológico, em vários momentos o texto vem tratar de fomentações da formação inicial dos professores. Nesse contexto, para se pensar em formação continuada é preciso se pensar em formação inicial, dando condições de acesso a formação superior e posteriormente a formação continuada. O que se percebe como um salto pensando na valorização da profissão docente no Brasil.

Com essa nova demanda os docentes tanto do Ensino superior, como da Pós Graduação e ainda da rede básica de Ensino e de Ensino técnico precisaram se reinventar e seguir extensões que garantissem a continuidade não presencial do processo de Ensino e Aprendizagem de seus alunos.

Pensar na formação inicial e continuada de professores é um tanto delicado, pois sabemos que o processo de aprender é inacabado, e nunca vamos estar prontos para todos os processos de Aprendizagens, mas alguns aspectos precisam ser levados em consideração, como por exemplo, se há claramente a necessidade de se formar professores para a atuação do Ensino a distância, remoto, híbrido, não sabemos como ficará a Escola, a Universidade depois dessa pandemia, mas sabemos que continuará se existindo processos de ensinar e processos de aprender.

A formação continuada ela deve dá suporte justamente onde a formação inicial não conseguiu, de modo que possa permitir aos professores extensões nas suas práticas e fazeres docentes no seu dia a dia, nos muitos processos de Aprendizagens.

Era quase que impossível pensar nas possibilidades desse momento há dez anos, com a expansão das TDICs, os processos de ensino e aprendizagem se tornam mais acessíveis para grande parte dos sujeitos. Não estamos falando ou tentando que no Século XXI, mas necessariamente no ano de 2020 todos os alunos têm um aparelho digital e acesso à *Internet*, mas que esses números são bem maiores se comparado há uma década.

Os avanços tecnológicos têm promovido uma mudança nos processos de ensino e aprendizagem com a incorporação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) como estratégia metodológica para ensino nos contextos educacionais (escolas, universidades, instituições de ensino técnico).

As TDICs contemplam uma configuração de tecnologia que envolve recursos que se baseiam em Informática, *Internet* e conexões sem fio, a exemplo dos computadores, *Tablets*, *Smartphones*, *Internet*, entre outras tecnologias, que estão cada vez mais se inserindo nos ambientes educacionais, reorganizando os processos de ensino e aprendizagem e auxiliando nos métodos de ensino tradicionais (giz, pincel, livro didático impresso, quadro negro), pela lousa digital e livro digital, entre outros (RESENDE; BELIZÁRIO, 2019).

Essa nova realidade tem exigido do professor explorar novos ambientes para o ensinar e aprender, e especialmente, domínio técnico quanto à utilização das TDICs, essas que exigem novas competências para a constituição do papel docente frente a essas tecnologias, na qual a formação inicial dos professores na grande maioria das vezes não contemplou em seus currículos vivências que os provoquem, na teoria e na prática, a integração entre a Docência e TDICs (SOARES et al., 2018).

Destaca-se na literatura a ausência na formação dos professores de componentes curriculares e conteúdos relacionados ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no ambiente escolar, apontando para a necessidade de formação continuada sobre as TDICs para os professores, uma vez que se os professores não possuem o conhecimento necessário para uso deste tipo de tecnologia, o seu uso nos processos educativos pode não ser eficaz na aprendizagem (GARCIA; APORTA; DENARI, 2019).

Dessa forma, cabe em meio a esse cenário o professor participar de vivências de formação continuada de subsídios teórico-práticos que lhe dê condições pedagógicas para utilização dessas tecnologias. No entanto, a inserção dos professores nessas vivências é uma responsabilidade coletiva que envolve uma atitude do professor em buscar, participar e das

escolas, instituições de ensino superior e poder público com iniciativas de investir e incentivar a formação de professores em relação às TDICs, por meio de cursos de capacitação, extensão, jornadas pedagógicas com enfoque nas TDICs, ou seja, processos de alfabetização e letramento digitais em geral (SILVA; LINHARES, 2020).

Barros (2009) aponta três níveis de habilidades e competências importantes para constituição do domínio das TDICs pelos professores que pode vir a ser possibilitados pelos processos de formação continuada:

- Técnica para si: o professor aprende a utilizar as tecnologias de forma básica para uso pessoal e interesses pessoais.
- Técnica+ pedagógica: aprender a utilizar a tecnologia como recurso para a prática docente.
- Pedagógica de apoio: Utilizar a tecnologia como apoio para a prática docente elaborando materiais para desenvolvimento do conteúdo.

Caminhando, assim, para o desenvolvimento de aptidões relacionadas à fluência tecnológico e pedagógica dos professores para com as TDICs, indo de encontro ao ideário de que os processos de formação continuada do conhecimento (que ocorre após a formação inicial, o professor já estando em exercício profissional) que também faz parte da identidade docente, uma vez que ele necessita estar sempre em processo de formação, deve acontecer sem ignorar a necessidade de apropriação dos avanços tecnológicos, que possibilita mudanças na forma tradicional de fazer educação (SCHUCK; CAZAROTTO; SANTANA, 2020).

Vale mencionar que, ao contrário do que muitos profissionais da educação pensam a formação inicial e continuada do professor não se dá somente a cursos de longa duração (pós-graduação), mas também a partir de formações ofertadas pelas próprias instituições, palestras, eventos, etc. Nesse sentido, devemos entender que em alguns cenários as instituições poderiam ofertar essas formações a seus professores, esses que muitas vezes possuem jornada dupla e não conseguem realizar formações fora da escola no período noturno, por exemplo.

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014).

Assim sendo, esses são passos importantes dados pelo PNE ao que se refere a valorização do magistério, o fortalecimento da carreira docente. É importante também destacar

o aumento do nível de conhecimentos desses sujeitos, que passam de graduados para pós-graduados.

Para os professores que não conseguem por algum motivo realizar uma pós-graduação, é importante que eles busquem por formações complementares na sua área de formação e atuação a fim de aperfeiçoarem seus conhecimentos e vir a desenvolver práticas pedagógicas melhores.

EXPERIÊNCIA DOCENTE FRENTE A PANDEMIA DO COVID-19 SOBRE A PERSPECCTIVA DE PROFESSORAS DA REDE PRIVADA DE ENSINO

As professoras colaboradoras da nossa pesquisa atuam na rede privada da educação básica do município do Assú-RN. Aplicamos os questionários nos dias: 17 de agosto de 2020; 18 de agosto de 2020 e 19 de agosto de 2020, ambos de forma virtual, uma vez que nos encontramos em quarentena e não podemos ter contato físico com pessoas que não convivem conosco.

Questionamos das professoras qual a área de atuação das mesmas e há quanto tempo elas atuam, a PROF01 é licenciada em Letras Língua Inglesa, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e, atua no Ensino Fundamental II, na disciplina de Língua Inglesa e a PROF02 é licenciada em Pedagogia, também na UERN e atua no Polivalente, ambas atuam há 10 (dez) anos.

A PROF03 é licenciada em Pedagogia pela UERN e atua na Educação Infantil há mais de 5 (cinco) anos. Nesse sentido, entendemos que as docentes têm uma experiência vasta acerca de didática e postura em sala de aula, possuindo domínio e firmeza acerca dos conteúdos e posturas de seus alunos no contexto escolar.

Questionamos das professoras sobre quais as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação que elas utilizam em seu cotidiano escolar, em tempo de não pandemia. As professoras nos disseram utilizar Notebooks, *Internet*, *Datashow*, Computador e *Smartphones*.

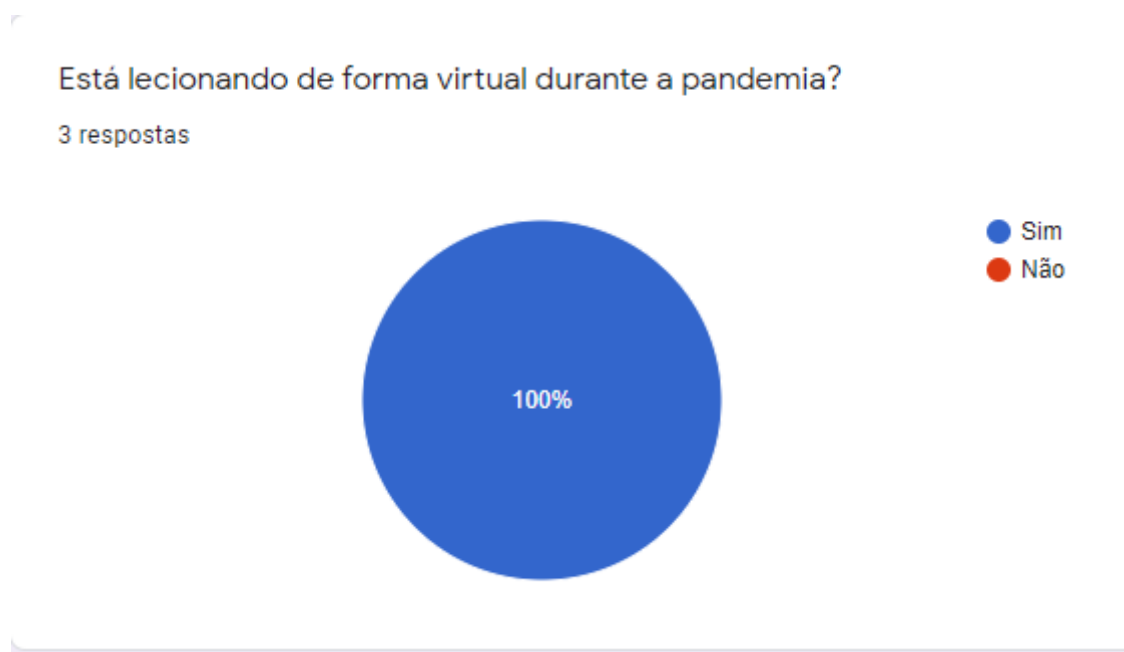
Dessa forma, acreditamos que as professoras já possuem algum conhecimento – mesmo que básico – a respeito dessas tecnologias, é provável que as próprias professoras utilizem *softwares* de edição de texto (*Word* e/ou *LibreOffice*) para digitar suas provas e atividades, e que utilizem esses *softwares* para que seus alunos digitem textos de suas pesquisas, além de utilizarem os computadores dos laboratórios para realizar *download* de vídeos.

É válido mencionar que se faz necessário que o professor se faça presente com os alunos nesses laboratórios de informática, a fim de observar o que os alunos estão acessando e se estão tomando os cuidados cabíveis (não comer nos laboratórios, não levar água para a mesa dos computadores, não mexer nas instalações elétricas), com intuito de proteger os alunos e os computadores da instituição escolar.

Nesse contexto, acreditamos que os alunos já são familiarizados com as TDICs no espaço escolar, uma vez que cada vez mais esses estão nascendo numa época em que essas tecnologias digitais estão se tornando comum na sociedade. Vale mencionar que nem todos os alunos são familiarizados com essas tecnologias, isso depende muito dos contextos sociais aos quais eles estão inseridos.

No nosso cenário atual, sabemos que muitos professores estão lecionando de forma virtual durante a pandemia do Covid-19, especialmente os das escolas privadas podem ser mais cobrados, uma vez que os pais dos estudantes continuam – em muitos casos – a pagarem a mensalidade em valor integral. Nesse sentido, interpelamos se as professoras estavam lecionando de forma virtual em meio a pandemia e, as mesmas nos disseram que sim, conforme apresentado na Figura 1.

Figura 1. Está lecionando de forma virtual durante a pandemia?

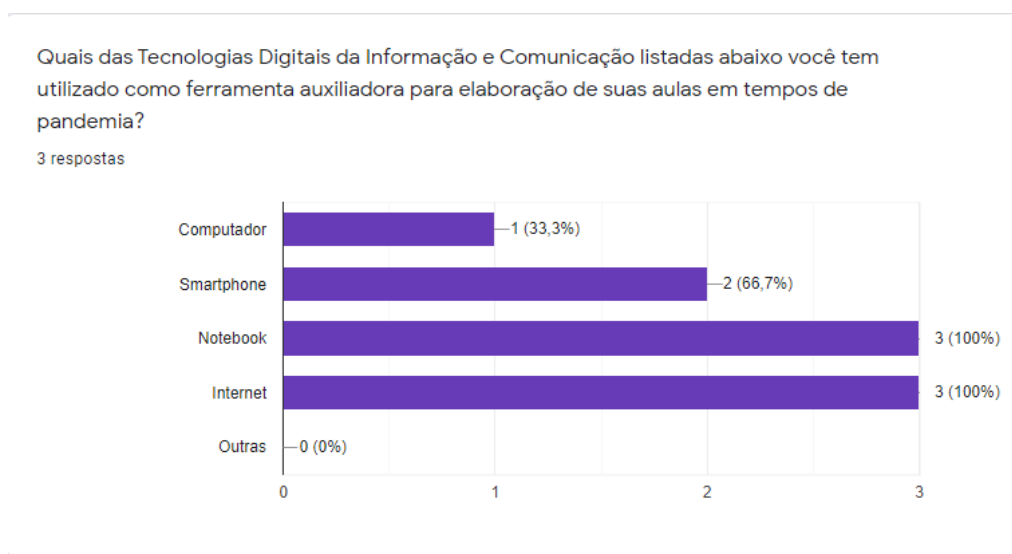


Fonte: Aatoria Própria (2020).

No contexto ao qual estamos inseridos atualmente, praticamente só é possível que os professores lecionem suas aulas de forma virtual. Para isso, é necessário que os mesmos

utilizem de recursos ofertados pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, assim sendo, questionamos das professoras sobre quais os recursos listados (*Computador*, *Notebook*, *Smartphone* e *Internet*) elas utilizavam para lecionar suas aulas virtuais em tempo de pandemia da Covid-19. As professoras nos disseram que utilizavam o *Smartphone*, *Notebook*, *Internet*, *Computador*, conforme apresentado na Figura 2.

Figura 2. Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação utilizadas pelas professoras colaboradoras da pesquisa em tempo de Pandemia



Fonte: Autoria Própria (2020).

Acreditamos que as professoras utilizam os *Smartphones*, *Notebooks* e *Computadores* para gravar suas aulas, e utilizam a conexão de *Internet* com os recursos digitais mencionados para que seja possível o envio das suas aulas para seus estudantes. É provável que as docentes enviem suas aulas a partir de grupos em redes sociais e/ou a partir de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) adotados pelas escolas para esse momento de pandemia, sejam esses comprados pelas instituições de ensino ou *Softwares* ofertados em plataformas digitais gratuitas.

É válido ainda mencionar que das 3 (três) professoras respondentes apenas uma utiliza o *Computador*, 2 (duas) delas o *Smartphone*, e todas as 3 (três) utilizam o *Notebook* e a *Internet*, conforme apresentado na Figura 2. Dessa forma, percebemos que cada vez mais o *Computador* vem sendo “substituído” pelos *Smartphones* e *Notebooks*, acreditamos que por eles realizarem as mesmas tarefas e ofertar a possibilidade de serem manuseados de um lugar para outro dentro de mochilas ou do próprio bolso de seu proprietário.

No que concerne à *Internet*, acreditamos que sem ela esses cenários educacionais em tempo de Pandemia da Covid-19 não estava em prática, uma vez que ela se faz necessária para que os professores se conectem com seus alunos, com outros professores e com os gestores escolares.

Ao defendermos que a formação continuada dos professores para uso das TDICs é importante para os contextos educacionais atuais – não estamos nos referindo somente ao período da pandemia – perguntamos se as docentes colaboradoras da nossa pesquisa possuíam algum curso formação continuada acerca dessa área.

A colaboradora PROF01 nos disse: “Não, não possuo. Por falta de tempo, e confesso de interesse também, nunca procurei nenhuma formação nessa área”, dessa forma, acreditamos que se a instituição de ensino a qual essa colaboradora leciona investisse em cursos de formação continuada e/ou incentivasse seus funcionários a professora talvez tivesse realizado tal curso de formação.

A PROF02 relatou que: “Não. Por falta de informação, no caso não soube de nenhuma Formação continuada para uso das TDICs”. Nesse sentido, acreditamos que se a professora soubesse de seleções acerca de uma formação continuada para uso das TDICs a mesma teria interesse em participar, uma vez que em sua fala ela menciona que não a fez por falta de informação.

No que diz respeito a PROF03, a mesma nos disse que possui uma formação continuada, essa que é em Mídias na Educação, acreditamos que essa formação foi ofertada pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, uma vez que essa instituição oferta tal formação na região a qual essa colaboradora atua como professora. Não sabemos ao certo se a docente realizou a formação por conta própria ou se foi por incentivo da instituição a qual trabalha, mas acreditamos que ela sabe da importância de se especializar e por isso realizou o curso.

É importante frisar que se às escolas em geral têm ofertado, incentivado ou investido nesses cursos, talvez seja importante que adotem meios melhores para que seus docentes sintam vontade de realizar os cursos, a fim de propiciarem melhores aprendizados a partir do auxílio das TDICs em sala de aula, uma vez que de forma virtual ou presencial essas tecnologias vêm crescendo e auxiliando nos mais diversos processos cotidianos.

Ainda discorrendo acerca da formação continuada, questionamos das professoras sobre o que elas nos diriam acerca da importância da formação continuada sobre as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação para o momento de pandemia que estamos vivenciando.

A professora PROF01 nos respondeu que:

Ter conhecimento nessa área se mostra, no quadro atual, de suma importância desde que, todo o ensino está sendo trabalhado de forma online. Desde saber utilizar a plataforma onde os vídeos serão inseridos, á criar slides, inserir vídeos e etc., denota um conhecimento de diversas ferramentas que o professor da "velha escola" deve se atualizar para poder conseguir prosseguir.

Essa professora tem conhecimento da importância da formação continuada para o momento atual, mesmo sem possuir essa formação. Em sua resposta a colaboradora ainda cita sobre o docente “saber utilizar a plataforma onde os vídeos são inseridos”, assim confirmamos o que foi discutido anteriormente em uma questão acima sobre algumas escolas possuírem um AVA próprio ou utilizar de plataformas digitais gratuitas para inserir suas vídeos aulas.

Outro ponto que nos chama atenção é sobre a colaboradora mencionar o professor da “velha escola”, assim nos levando a reflexão de que os professores que estão lecionando há mais tempo podem ainda possuir mais dificuldades do que essa docente participante de nossa pesquisa.

Acreditamos que é importante mencionar que alguns professores ainda veem as TDICs como uma inimiga no processo de ensino e aprendizagem, por algum motivo eles não percebem que essas tecnologias são ferramentas pedagógicas auxiliares eficazes em suas práticas pedagógicas, seja no cenário de pandemia ou não.

As respostas das PROF02 e PROF03 dialogam com a da PROF01, essas disseram que as formações continuadas para uso das TDICs são de suma importância, pois serve como orientação e para melhorar a prática pedagógica em sala de aula e que, a partir dessas formações podem conhecer melhor as TDICs para melhor usá-las, tirando o maior proveito possível no uso dessas tecnologias.

Nesse sentido, questionamos das professoras sobre os seus principais desafios no que diz respeito às suas aulas em tempos de pandemia da Covid-19. Uma das professoras nos disse que o seu maior desafio se trata da:

[...] falta de conhecimento de certas ferramentas como editores de vídeos, dos sites que visibilizam materiais online para o uso nas aulas e tornar a aula sempre o mais interativa possível para chamar a atenção do aluno e facilitar a aprendizagem. A aceitação pela família e pelo próprio aluno do ensino EAD visto que, essa é a nossa única forma de ensino disponível no momento e a realidade que alguns alunos enfrentam onde a disponibilidade da internet é inexistente, prejudicando-o (PROF01).

Assim sendo, essa resposta faz-nos refletir que além da preocupação em gravar às aulas, os professores ainda têm e devem se preocuparem com a qualidade de suas aulas e dos conteúdos lecionados, uma vez que é fundamental que os alunos recebam materiais de qualidade. Sabemos também que nem todos os professores possuem “afinidade/familiaridade” com gravação de conteúdos e, a pandemia os pegou de surpresa, dificultando assim que alguns professores consigam gravar aulas de qualidade e interativas. Acreditamos ainda, que com o decorrer de várias gravações os professores vão aperfeiçoando suas práticas e, cada vez mais melhorando suas aulas.

No que diz respeito a aceitação da família, concordamos com a professora, uma vez que é provável que muitas famílias não auxiliem seus filhos nas resoluções das atividades sugeridas pelos professores no tempo de pandemia. É importante mencionar que nem sempre às famílias não auxiliam por não quererem, mas que é possível que hajam famílias que não possuam os recursos necessários para realizarem as atividades.

Em outras palavras, ainda que seja uma escola da rede privada, é necessário que o professor tenha em mente que nem todos os alunos possuem as mesmas realidades. Nesse sentido, é provável que nesse tempo de pandemia existam alunos bolsistas das escolas da rede privada que não tenham por exemplo, computadores, *Notebooks*, *Smartphones* e *Internet* de qualidade, dificultando assim, na participação e resolução das atividades propostas pelos professores.

Nesse sentido, a PROF02 nos disse que seu maior desafio é “a participação dos alunos, na verdade ausência de muitos, devido não ter acesso a plataforma em que as aulas são realizadas”. Essa resposta compactua com a resposta da PROF01, uma vez que a partir do que já vem sendo discutido nesse texto, acreditamos que nem todos os estudantes possuem os mesmos recursos, e não podemos dizer que eles não acessam o sistema por não quererem, mas muitas vezes porque não têm condições financeiras para isso.

A PROF03 nos disse que seu principal desafio é “Planejar uma aula de forma atrativa”. Dessa forma, acreditamos que mesmo o professor sendo criativo, hora ou outra nas condições as quais estamos vivendo faltará criatividade, uma vez que mesmo utilizando e conhecendo das TDICs esses recursos podem deixar o professor limitado, seja por falta de criatividade ou seja por parte da limitação de recursos de seus alunos, haja vista que nesse momento o professor precisar oferecer atividades as quais a maior quantidade de alunos possível consiga resolver e participar.

Questionamos das docentes se elas acreditam que uma formação continuada acerca das TDICs faria com que suas práticas fossem mais efetivas. A PROF01 disse que sim, porque ela

teria um conhecimento mais amplos sobre essas ferramentas de ensino *online* e de certa forma estaria mais preparada para esse momento ao qual estamos enfrentando.

Compactuamos com a professora, acreditamos que os professores que possuem formações continuadas acerca das TDICs estão se saindo melhores em suas práticas pedagógicas do que os que não possuem essa formação. Além disso, acreditamos que os docentes que são da área da informática também possuem uma certa facilidade em realizar suas práticas docentes virtuais.

Mas, vale ressaltar que isso não é uma regra, haja vista que é possível encontrarmos professores que não possuem formações continuadas a respeito da TDICs, mas que lidam bem com essas tecnologias, assim como é provável que existam professores da área da informática que não as utilizem tão bem.

As PROF02 e PROF03 também responderam que “Sim!”, e mencionaram que uma formação acerca das TDICs ajudariam a desenvolver melhor às aulas em tempo de pandemia. Além de que teriam mais domínio no uso dos recursos digitais. Nesse contexto, percebemos que as TDICs são vistas pelas professoras participantes da pesquisa como ferramentas auxiliares do contexto escolar, e que as professoras têm consciência disso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das experiências das professoras colaboradoras da nossa pesquisa, chegamos à conclusão de que a formação continuada do professor para utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação é essencial para que os processos educacionais virtuais sejam mais eficazes.

Em especial no momento ao qual estamos passando devido a pandemia do Covid-19, essas formações para os professores que as possuem está sendo o diferencial na realização de suas atividades, uma vez que eles se saem melhores por saberem utilizar os recursos ofertados pelas TDICs.

Sabemos que não fomos preparados para uma pandemia, assim não podemos julgar os professores e gestores por não possuírem formações continuadas sobre as TDICs. Da mesma forma, não podemos julgar as instituições escolares que não investem/investiram em formações para seus professores, mas queremos salientar a importância dessas formações para os contextos educacionais contemporâneos, esses que cada vez mais recebem alunos familiarizados com essas tecnologias e que esperam que seus professores os acompanhem.

Nosso trabalho é relevante por abordar um tema atual, uma vez que para onde olharmos iremos nos deparar com professores utilizando as TDICs para lecionarem suas aulas em tempos de Pandemia do Covid-19. Como pesquisa futura, sugerimos identificar como se deram os processos de aprendizagem por parte dos alunos durante a Pandemia do Covid-19.

REFERÊNCIAS

BARROS, Daniela Melaré Vieira. **Guia didático sobre as tecnologias da comunicação e informação**: material para o trabalho educativo na formação docente: Rio de Janeiro: Vieira e Lent, 2009.

BRASIL. **Lei nº 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso: 10 Jun. 2020.

GARCIA, Rafael; Aporta, Ana Paula; Denari, Fátima Elisabeth. Formação de professores e tecnologias computacionais: uma revisão de literatura. **Revista Ambiente: Gestão e Desenvolvimento**, Roraima, v. 12, n. 3, p. 33-35, set. 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas S.A, 2008.

MARCONI, Marina de Andrade; Lakatos, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas S.A., 2003.

RESENDE, T. F.; Belizario, F. A. O uso de smartphones na sala de aula e a negociação dos sentidos do aprender e da escola. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 16, p. 329-356, dez. 2019

SCHUCK, Rogério José; Cazarotto, Rosmari Terezinha; Santana, Elaíne Lima. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no ensino de Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental. **Ensino em Re-vista**, [s.l.], p. 1131-1154, 14 maio 2020.

SILVA, K. F.; Linhares, M.M.P. Tecnologias digitais de informação e comunicação e educação a distância na formação docente: qual inovação?. **Revista Educação e Políticas em Debate** – v. 9, n. 1, p. 137- 150, jan./abr. 2020.

SOARES, D et al. **As tecnologias digitais da informação e comunicação (tdics) na prática docente**: formação de professores universitários. In: Congresso Internacional De Educação E Tecnologias. 2018. Anais. 2018.p. 1-10.

FRANCISCA PIRES: A MISSIONÁRIA DA EDUCAÇÃO E DA FÉ

Umberto de Araújo Medeiros ¹
Josineide Silveira de Oliveira ²

RESUMO

A reconstituição da vida dos habitantes da cidade de São Vicente/RN a partir da vivência educacional/social e religiosa da professora e catequista Francisca Pires de Albuquerque, entre os anos de 1940 e 1960 constitui a base de pesquisa deste artigo. Dotada de muitos saberes, como uma maestrina, utilizou os seus conhecimentos educacionais, cívicos e principalmente religiosos para tecer e desenvolver a pacata vila, e sob o seu olhar, viu transforma-se em cidade e evoluir nos aspectos sociais e religiosos. A investigação foi processada a partir de relatos de fatos, narrativas de experiência e consulta a fontes documentais. Os ensinamentos permeavam as diversas áreas de conhecimento propiciando uma religação dos saberes a partir da realidade social dos seus educandos e da comunidade. Com uma visão de futuro, a professora consegue moldar a vida dos habitantes da comunidade e instigar o desenvolvimento deste povo. Por dispor da capacidade de religar as diversas áreas de conhecimento, a formação oferecida aos seus alunos apresentava um embasamento que podemos entender como conhecimento pertinente.

Palavras-chave: Professora; Conhecimento Pertinente; Religião; Religação; Complexidade;

INTRODUÇÃO

Entender a formação educacional e histórica da cidade de São Vicente, localizada no interior do Rio Grande do Norte, recruta valer-se de traços biográficos de pessoas públicas que deram as suas vidas para a constituição desse povo. Nesse pedaço do Seridó, não se pode perpassar estas fases históricas sem recorrer à pessoa de Francisca Pires de Albuquerque, uma missionária que deixa sua terra natal, Acarí/RN e faz morada na pacata vila Luísa, atualmente São Vicente, com objetivo de educar o povo para as exigências do viver entre os anos de 1940 a 1960.

¹ Doutorando do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - RN, umberto.filosofo@gmail.com;

² Doutora em Educação, Professora do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - RN, josilveira02@gmail.com;

Com uma missão inicial de repassar os conhecimentos educacionais e religiosos aos seus alunos que não dispunham de um ambiente educacional na pequena vila, assume a função de mestre e vai direcionando a vida do povo, com vistas ao desenvolvimento social. Apoiada pela Igreja Católica, Francisca Pires vai tecendo caminhos de progresso para a comunidade que hora se desenvolve. Dotada de uma visão de futuro extraordinário, assume uma dimensão complexa de conhecimento. Compreendendo como Morin (1997, p. 32) a complexidade como “um tecido (*complexus*: o que está tecido em conjunto) de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados: apresenta o paradoxo do único e do múltiplo”, podemos entender como a professora/catequista vai tecendo seu trabalho pedagógico utilizando as diversas áreas do saber. Uma professora, dotada de conhecimentos simples, mas com uma grande visão de futuro. Mais que ensinar a ler, escrever e contar, a mestra busca direcionar seus discípulos pelos caminhos da educação religiosa, cívica e profissional. A partir dessa práxis educativa a escola passa a ser o ponto de ordenamento da comunidade.

METODOLOGIA

A diversidade de estratégias, metodologias, áreas de conhecimentos e conteúdos utilizados pela professora e catequista Francisca Pires de Albuquerque para o seu lecionar na comunidade de São Vicente/RN permitem associá-la a uma abordagem complexa, caracterizado como “um método vivo, em permanente reconstrução, capaz de articular objetividade e subjetividade” (ALMEIDA, 2017, p. 38). Partindo do método vivo, que se detem na dinâmica do processo e acolhe a emergências dos desafios que se apresenta no curso da pesquisa, nossa investigação privilegiou a escuta de relatos, a descrição dos fatos, consultas a fontes documentais e entrevistas semiestruturadas, respeitando o fluxo dos acontecimentos.

A fundamentação teórica escolhida para a reflexão deste trabalho está pautada nas obras *Introdução ao Pensamento Complexo* (1997), *Meus Demônios* (2003), *Ciência com Consciência* (2005), *Os Sete Saberes Necessários Para a Educação do Futuro* (2012) e *Meus Filósofos* (2014), de Edgar Morin, bem como em *Emergências de Complexidade, Reinvenção da Universidade* (2018) de Almeida e Reis, *Ciências da Complexidade e Educação* (2017) de Maria da Conceição de Almeida, *Sociologia do Presente, Ciência da Cultura, Complexidade* (2019) de França e Almeida, *Excrementos*

do Sol (1995) de Teresa Vergani e na *Carta Encíclica Evangelii Gaudium* (2013), do Papa Francisco.

Das obras de Edgar Morin abstraíram-se os conceitos de religação de saberes e de conhecimentos pertinentes, que servem para a vida. Estes conceitos foram importantes para entender o desenvolvimento da trajetória educacional, social e religiosa trabalhadas por Francisca Pires para com os seus alunos e com a comunidade, considerando que, mesmo de modo involuntário, a professora articulava as diversas áreas de conhecimento, através de uma educação complexa, para a formação do seu povo, que tanto prezava e defendia, com o intuito de desenvolver socialmente.

Para a educação do futuro, é necessário promover grande remembramento dos conhecimentos oriundos das ciências naturais, a fim de situar a condição humana no mundo; dos conhecimentos derivados das ciências humanas, para colocar em evidência a multidimensionalidade e a complexidade humana, bem como para integrar (na educação do futuro) a contribuição inestimável das humanidades, não somente a filosofia e a história, mas também a literatura, a poesia e as artes (MORIN, 2012, p 44).

Com uma a visão à frente de sua época, buscava desenvolver conceitos e saberes em seus educandos que os propiciassem a uma educação integral, uma educação do futuro. Prezava pela não exclusão da relação entre os conhecimentos educacionais, sociais, civis e religiosos, buscando uma educação complexa.

Da obra *Excrementos do Sol* de Teresa Vergani abstraímos o conceito de cultura e a sua aplicabilidade para compreensão dos desenvolvimentos da sociedade. A autora nos assegura que “a cultura é aquilo que torna o todo (social) alegremente maior que a soma das partes” (VERGANI, 1995, p. 25). E esta análise do todo, com uma consequência cultural, foi um dos aspectos que direcionou as ações de Francisca Pires no seu trilhar comunitário.

A *Carta Encíclica Evangelii Gaudium* (2013) do Papa Francisco, nos embasa a entender a insistência permanente da Igreja aos seus fiéis no sentido da doação de suas vidas em prol da missão evangelizadora e da consolidação da vida em abundância para todos os homens. Respeitando-se os imperativos de cada tempo histórico compreende-se o apelo feito aos missionários de ontem e de hoje, e, nesses termos inclui-se a abnegação da vida feita por Francisca Pires, seu propósito em servir como missionária nas terras vicentinas, procurando sempre desenvolver a comunidade, fortalecendo os diversos aspectos sociais, dentre os quais, o religioso.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Uma Mulher, Muitos Saberes!

Uma das características importantes cultivadas pela educadora Francisca Pires como metodologia de ensino para os habitantes da pacata cidade de São Vicente/RN, foi a alternância dos conhecimentos repassados para seus alunos. Para além do ensinar a ler, escrever e contar também se incluem os ensinamentos cívicos, domésticos e religiosos. A professora procurava repassar os seus ensinamentos de forma natural, no qual os alunos pudessem vivenciá-los no seu dia-a-dia e colocar em prática da vida.

Os pais depositavam na mestra não só a responsabilidade de repassar os conhecimentos escolares aos seus filhos, mas também a prática disciplinar. A ela, era confiada a missão de educar as crianças, mesmo que os diversos artefatos didáticos propiciassem medo e opressão, como por exemplo, a palmatória³, ao uso da força física e moral, pois conforme relatos de suas ex-alunas, todos tinham medo da “madrinha Chiquinha Pires”.

Mulher de voz forte e de grande estatura depositava nos rigores morais da época o modo de formar as crianças para a cidadania, que perpassava sempre pelo vínculo da constituição religiosa no catolicismo. Nem todas as crianças tinham acesso a frequentar o espaço educacional, nem todas as crianças tinham o direito a iniciar os seus estudos. Este era reservado a uma pequena porção de habitantes, pelos quais os pais dispensavam dos serviços braçais, com destaque para a colheita da agricultura de subsistência, a confecção de vassouras de palhas e de cachimbos, objeto utilizado pela grande maioria dos habitantes idosos para queimar o fumo de rolo.

Com a formação das primeiras turmas, com crianças e adolescentes em idade entre 7 e 14 anos, a professora foi adequando a sua residência com os móveis doados pelo padre da freguesia para a formação da pequena escola. Não se tratava inicialmente de um ambiente formal, com organização de secretaria e demais espaços acadêmicos. A escola de Chiquinha Pires era na sala de sua casa, onde se tinha a visão de todos os espaços da residência e da Capela de São Vicente Férrer. Durante muitos anos, a escola

³ Espécie de régua de madeira, com uma das extremidades em forma circular, geralmente marcada por cinco furos em cruz, com a qual antigamente pais e professores castigavam as crianças, batendo-lhes com ela na palma da mão. (AURÉLIO, Buarque. Disponível em <https://www.dicio.com.br/palmatoria>. Acesso em 06/09/2020.

funcionou na sala de estar de sua residência, na Rua Joaquim Adelino de Medeiros, na comunidade da “Rua Velha”⁴, em uma casa cedida pela Capela de São Vicente Férrer, padroeiro da Cidade de São Vicente/RN.

De acordo com relatos de suas ex-alunas Maria Ambrozina de Medeiros (84 anos) e Elvira Maria de Medeiros (85 anos), a vinda da professora supracitada da cidade do Acari/RN para o povoado de São Vicente/RN, foi um pedido e intermédio do Pe. Ambrósio Silva, então Pároco de São Sebastião de Florânia/RN, ao qual o povoado de São Vicente pertencia, a fim de propiciar uma educação inicial para as crianças que eram desprovidas de assistência educacional.

Não há dados concretos da formação acadêmica da professora. O que se sabe pelos depoimentos é que ela era uma mulher muito inteligente e tinha uma boa oratória, o que lhe permitia desenvolver bem os papéis de professora e catequista da comunidade. De acordo com as ex-alunas, Francisca Pires tinha terminado os estudos na cidade do Acari, com um ciclo educacional correspondente a 4ª série do Ensino Fundamental (Atualmente 5º ano do Ensino Fundamental). Detentora deste nível de conhecimento, ela traz consigo a difícil missão de educar os vicentinos, a iniciar pelas crianças. Apesar de possivelmente não possuir diplomas acadêmicos, o desenrolar de sua vida docente a caracterizava como uma referência do saber escolar. Pode-se, hoje, atribuir a Francisca Pires o posto de intelectual no sentido do que qualifica Edgar Morin:

O termo intelectual tem uma significação missionária, divulgadora, eventualmente militante. Assim, a qualidade de intelectual não é determinada pela integração profissional na *intelligentsia*, ela vem de um uso ou da superação da profissão nas ideias. (MORIN, 2003, p. 205)

Francisca Pires era sim uma militante social. Procurava com seus conhecimentos dirigir o rumo da comunidade de São Vicente. Uma missionária do saber. Buscava desenvolver nos alunos, nos pais e na comunidade em geral o apresso pelo conhecimento, tão necessário para o crescimento da pequena vila. Era uma divulgadora das crenças e rituais que julgava necessário para o equilíbrio social e psicológico do povo.

A sua vinda para a comunidade caracterizou-se como um divisor de águas, pois agora, baseados no educar das letras e da fé, as pessoas estavam encontrando rumos que

⁴ Primeira Rua do povoado de São Vicente/RN, na época pertencente à Cidade de Florânia/RN.

os direcionassem ao crescimento social e pessoal. Apresentava como base para o seu lecionar o conhecimento do mundo por meio do ser humano. O ato de apadrinhar todas as crianças que a ela eram confiadas, era uma forma de arrebanhá-las para o seu redil de conhecimentos. Não tinha o intuito de conferir títulos as crianças. Antes, procurava formá-las para as necessidades que iam surgindo na sociedade emergente e direcionava as crianças a darem respostas aos anseios que os pais tinham, que era de integrar os seus filhos no mundo social que estava se desenvolvendo no pequeno vilarejo.

Procurava admitir as crianças e suas famílias. Tratava o humano como humano, conhecendo-os de modo particular, pessoal, pois como nos diz Morin, “Conhecer o humano é, antes de tudo, situá-lo no universo, e não separá-lo dele” (2012, p. 43). Direcionava as crianças e suas famílias para o seu papel no mundo em que viviam, mostrando-os a importância da sua relação com os demais membros da comunidade, com a natureza, da qual tiravam os seus sustentos e com o Sagrado, que lhes davam forças e incentivo para continuarem a luta neste torrão nordestino.

Buscava nas letras, na moral e na religião o suporte técnico para o seu ensinar. Mostrava que naquele momento da história, a vinda e permanência das crianças no ambiente escolar e religioso era algo crucial para o crescimento daqueles alunos aos quais os pais desejavam que crescessem na vida, que se desenvolvessem e se destacassem na formação profissional. Desta forma, a simples professora, que dava aula na sala de estar de sua casa, vai ganhando uma importância social no meio do povo, que a faz ser reconhecida como a madrinha da sociedade.

Ensinar a Ler, Escrever e Contar: Uma Tríade para o Conhecimento

Dentre tantas atribuições que é dada aos professores, com destaque aos alfabetizados, está a de desenvolver nos seus alunos as habilidades necessárias para a aprendizagem da leitura e da escrita, bem como os saberes necessários para a aprendizagem das operações matemáticas, reconhecidas como base para o desenvolvimento educacional de todas as crianças.

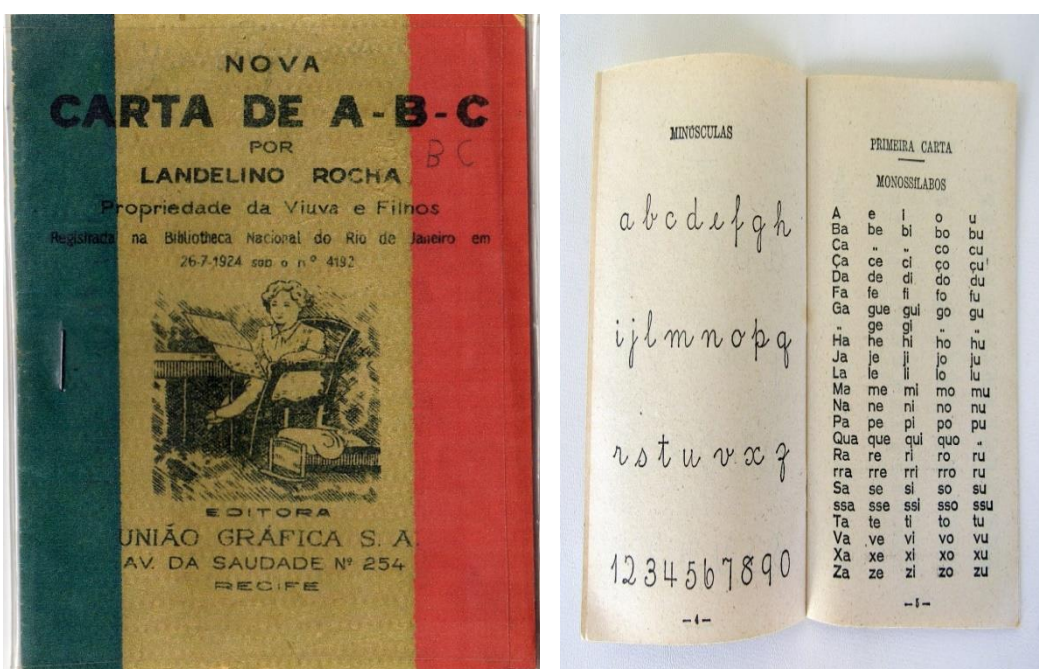
Esta foi uma realidade gritante encontrada por Francisca Pires ao chegar a Vila Luísa nos anos de 1940. Preocupado com a formação dos filhos desta terra, o Padre Ambrósio Silva, pároco da freguesia de São Sebastião de Florânia, ao qual pertencia a Capela de São Vicente Férrer, tinha vínculos de amizade na cidade de Acari/RN, cidade onde residia Francisca Pires e seus familiares, e lá lançou a proposta de trazer a

professora para ensinar a catequese às crianças, o que presumia o ensino da leitura para a sua concretização.

Diante de um quadro de quase absoluto analfabetismo dos seus habitantes, a Vila Luísa inicia um processo de desenvolvimento educacional com a chegada da ilustre moradora. Enxergava-se a necessidade dos habitantes da futura cidade verem o mundo externo a sua realidade. Era preciso ver o mundo como ele é, pois já naquela época acreditava-se no que Edgar Morin (2012, p. 33) afirma hoje “o conhecimento do mundo como mundo é necessidade ao mesmo tempo intelectual e vital”.

Como relata a ex-aluna Elvira Maria de Medeiros (85 anos), a sala de aula era composta por uma mesa grande, lardeada por dois bancos que serviam de assento para os alunos. Com 7 alunos de cada lado, a professora localizava-se ao centro da mesa, passando as lições que deveriam ser aprendidas pelos alunos e repetidas na aula seguinte. Com a não existência de livros didáticos, quadros, giz e demais itens que foram incorporados a educação posterior, a professora utilizava pequenos cadernos e os papéis de embrulho que os alunos traziam de suas casas, frutos das compras de mercadorias nas mercearias e das poucas cartas do ABC que lhes eram cedidas pelo padre para a educação das crianças e que não poderiam ser rabiscadas, para serem utilizadas por outros alunos.

Imagem 1: Modelo de Carta do ABC utilizada por Francisca Pires nas décadas de 1940 a 1960



Fonte: <http://mecostarte.blogspot.com/2015/04/metodo-abc-cartilha.html>

Fardados com camisas brancas feitas do tecido mescla Santa Isabel, saias azuis com grandes pregas (meninas), e calções azuis (meninos), além do suspensório que era exigido para ambos os sexos, as aulas iniciavam-se no raiar do sol (por volta das 6 horas da manhã) e iam até às 10 horas, horário propício para os alunos pudessem ir para casa e abastecer as suas residências com água trazidas das cacimbas localizadas no Rio Luísa, que circundava a comunidade. Por volta das 8 horas da manhã, as aulas eram suspensas por 15 minutos, com o intuito dos alunos terem um intervalo para lanchar. Este lanche, normalmente cedido pela Igreja local, era composto de produtos regionais, como Rapadura, Batata-Doce, Mandioca, e os feijões Fava e Macassar.

A alfabetização partia dos ensinamentos constantes na Carta do ABC, que deveriam ser decoradas e repetidas no dia seguinte para a professora e para os demais colegas. Os ensinamentos matemáticos eram desenvolvidos pelo método da tabuada e das operações feitas “de cabeça”, pelas quais os alunos necessitam fazer as contas sem a ajuda de nenhum artefato, inclusive contar nos dedos.

Assim desenvolviam-se as atividades educacionais na escola de Francisca Pires de Albuquerque. De maneira simples, com poucos materiais disponíveis e com a ajuda da entidade religiosa, a professora tecia um desenvolvimento social na comunidade local a partir dos ensinamentos educacionais. Tinha o poder de costurar os saberes, partindo da tríade educacional elencada acima e aproveitando dos conhecimentos locais trazidos *a priori* pela vivência dos seus moradores. Buscava sempre na harmonia com a natureza os pressupostos para os ensinamentos extras sala de aulas. E desenvolvia, na comunidade, outros tipos de saberes, que pudessem servir para a vivência do povo em sociedade.

Ensinar a Viver: a Busca pelos Saberes Profissionais e Morais

Como uma visionária do futuro, Francisca Pires articulava os ensinamentos educacionais e religiosos aos preceitos morais e profissionais que circundavam a comunidade de São Vicente/RN. A economia local se desenvolvia pela prática da agricultura familiar e de subsistência, da confecção de cachimbos e de vassouras de palhas.

Ensinava a seus alunos a necessidade de ajudar aos seus pais na sustentação financeira de suas casas. Como na época ainda não se dispunham de aposentadorias

rurais para os idosos, as pessoas precisavam trabalhar até a velhice, e necessitam da ajuda das novas gerações para o seu sustento.

Desta forma, Francisca Pires procurava desenvolver atividades que pudessem profissionalizar os seus alunos. Diversas foram as discussões entre a professora Francisca Pires, membros da comunidade local representem públicos e os padres Ambrósio Silva e Stanislau Piechel sobre a possibilidade do desenvolvimento de atividades que pudessem ajudar ao povo. Para a delimitação das atividades a serem desenvolvidas, foi acordado que o critério escolhido seria a observação da cultura local como pré-requisito para a implementação das atividades. A Igreja local, que assumia o direcionamento das ações vê na dimensão cultural do povo de São Vicente uma luz para o desenvolvimento das ações, pois acreditavam que “a cultura envolve não só uma concepção do mundo que se traduz em conhecimentos e configurações de ação, mas o travejamento de um pensar e de um sentir articulado num sistema dinâmico de significações simbólicas” (VERGANI, 1995, p. 24). Via nas casas de tecer redes, nas residências que confeccionavam cachimbos e vassouras de palhas, nas mulheres que teciam, bordavam e costuravam e na agricultura familiar caminhos de direcionamentos do progresso.

A professora fundou inicialmente em sua residência uma escola de crochê direcionada às meninas da comunidade, com a parceria com outras mulheres do lugar ensinava esta arte dedicada à confecção de peças para as residências e de varandas para as redes, que eram feitas na comunidade local. Sequencialmente, também foram implantadas aulas de costura, pintura e de artesanato. Estas atividades também eram direcionadas para as jovens que almejavam o matrimônio, que viam na escola de artes de Francisca Pires uma oportunidade de confeccionar os seus enxovais. Entretanto, estas eram atividades apenas para as mulheres, o que deixava os homens da comunidade de fora desses artifícios.

Para os homens, a professora/catequista e o padre Stanislau Piechel sugeriram a aprendizagem de técnicas de agricultura e de criação de animais, para facilitar a convivência com a terra árida e o aumento da produção dos gêneros alimentícios. Também foi implantada na comunidade a casa das abelhas, que ensinava aos varões da comunidade técnicas de apicultura, a fim de direcionar os aportes financeiros dos habitantes. Embora não conhecedores das técnicas educacionais que estavam direcionando e que direcionariam a educação brasileira, Francisca Pires e o Pe.

Stanislau estavam implementando uma educação da inteireza na comunidade, pois procuravam desenvolver saberes que formassem os cidadãos como um todo.

E se faz sentido propugnar por uma ciência da inteireza, supõe-se igualmente lançar as bases para uma educação que facilite a inteireza do sujeito. Nesse sentido, é importante redirecionar os horizontes pedagógicos e educacionais, com vistas a autoformação de sujeitos que se sintam autores de suas narrativas (ALMEIDA, 2017, p. 39)

A estes conhecimentos profissionais e educacionais que eram repassados para a formação intelectual e social do povo, ainda direcionavam os saberes morais e cívicos, que junto aos demais formariam os homens de bem para a comunidade de São Vicente. De acordo com as ex-alunas Maria Ambrosina e Elvira Maria, a catequista e o padre faziam hasteamento da bandeira brasileira nas quintas-feiras e levavam os alunos e outros membros da comunidade para marchar ao som do Hino Nacional Brasileiro, normalmente executado pela banda de música local.

Propiciam também aulas de etiquetas sociais, exigindo que os homens vestissem paletós e as mulheres vestidos longos para irem a atividades cotidianas, como por exemplo, para a Missa e para a feira livre local. Desta forma, a professora Francisca Pires, ao lado das autoridades políticas, sociais e religiosas formava o povo para corresponder aos valores e costumes, mostrando-os como se comportarem diante das adversidades que pudessem surgir e de modo com a crença de desenvolvimento da comunidade que habitavam.

O Saber pela Fé: a Construção de um Conhecimento da Vida

O ensinamento da fé católica foi algo marcante na vida da professora Francisca Pires de Albuquerque. Concomitante ao ensinar com fins de alfabetizar as crianças e adolescentes e a preparação para a vida com os saberes morais e profissionais, estava presente a formação religiosa, tida como fundamental para que os seus alunos adquirissem os demais conhecimentos elencados.

Sua vida foi dedicada à Deus e aos princípios da fé. Por opção, não contraiu o matrimônio, a fim de dedicar-se inteiramente aos preceitos de evangelização e a construção religiosa da pequena Vila de São Vicente. Inicialmente junto ao Pe. Ambrósio Silva e posteriormente ao Pe. Stanislau Piechel, no período entre 1940 a 1960, direcionou as ações de evangelização da comunidade. Fazia parte de diversos

Movimentos, Pastorais e Serviços da Igreja, tais como: Apostolado da Oração, Filhas de Maria e Catequese. Este último, no qual se dedicou durante toda a sua vida na comunidade de São Vicente, fazia de modo espetacular, preparando as crianças para a Primeira Eucaristia e os jovens e adultos para a Catequese da Crisma.

Figura 2: Apostolado da Oração da Capela de São Vicente, no ano de 1959, dentre os membros Francisca Pires (no centro da foto)



Fonte: Acervo pessoal da Paróquia de São Vicente Férrer – São Vicente/RN

Sua vida foi voltada à vivência da Igreja. Todas as demais funções desenvolvidas, dentre as quais à educacional, partiam de apelos feitos pelos padres para a construção da comunidade. Com o ideal de ajudar o povo de São Vicente a se constituir como cidadão, fazia com que a pequena Vila se desenvolvesse em passos largos para a transformação política, social e religiosa. Francisca Pires entregou sua vida pela fé, dedicando-se à Igreja e ao povo.

A professora/catequista “madrinha Chiquinha Pires”, como é chamada até hoje pelos seus ex-alunos, fazia de sua vida uma missão. Não se detinha apenas aos trabalhos pastorais. Tinha uma visão de uma Igreja moderna, em saída, em busca de princípios que estavam presentes na comunidade e nos ensinamentos da Santa Mãe Igreja.

Não determinava limites para as linhas de conhecimento repassadas aos seus alunos. Costurava aos saberes religiosos, tudo o que podia agregar para a formação do povo. Juntava os saberes científicos que lhes eram inerentes aos ensinamentos morais e de fé. Desenvolvia uma religião da religação, onde a vida devocional do povo se recriava junto a vida social e acadêmica. Assim como Morin nos exorta, propiciava a religião da religação: “Sou a favor de religião de terceiro tipo que é a religação: somos

religados à vida, que é religada a Terra, que é religada a seu Sol, que é religado ao gigantesco cosmo. Somos religados, enfim, a todos os seres que existem em nós, ancestrais, pais” (MORIN, 2014, p. 42).

Através de ações simples, marcados pelos ensinamentos aprendidos na sua adolescência na cidade do Acari/RN, ensinava à catequese as crianças, aos jovens e aos adultos. Inicialmente, suas aulas de catequese eram ministradas na Capela de São Vicente Férrer (Atualmente dedicada a São Francisco de Assis). De acordo com a Sra. Maria Ambrosina de Medeiros (84 anos), uma de suas ex-alunas, a professora subia no “Coro da Igreja” e de lá repassava os ensinamentos sagrados, regados a cânticos e ladainhas, normalmente executados em latim.

Vestida sempre com uma saia e camisa branca ou azul que lhes cobriam todo o braço e as pernas, e com um penteado que lhe era peculiar, direcionava os saberes sagrados com maestria, disciplina e solenidade. Não aceitava piadas e brincadeiras durante as aulas e se alguém descumprisse, seria castigado com sessões de palmatória e colocado no recanto da disciplina, ajoelhado em cima de caroços de milho.

Viu o crescimento religioso da comunidade se desenvolver junto à cidade. No período entre 1947 e 1953 articulou diversas campanhas com seus alunos, pais e toda a comunidade de São Vicente para a construção da Igreja Matriz dedicada a São Vicente Férrer. Conforme relatos das ex-alunas, saía no dia de sábado, quando acontece a feira livre da cidade com uma caixinha, pedindo auxílio para a construção do novo templo, bem como percorria a zona rural da pequena vila em busca da doação de animais e produtos que pudessem ser leiloados para a construção da obra.

Testemunhou com alegria a edificação e inauguração da Igreja Matriz no ano de 1953, bem como vivenciou a emancipação política da cidade em 11 de dezembro de 1954. A criação do novo templo, junto à criação do município de São Vicente RN, foram momentos de grande júbilo para Francisca Pires. Com a elevação da Matriz para a parte alta da cidade, a professora/catequista também se muda, e passa a morar ao lado da Igreja e da Escola Vale de Miranda, uma das primeiras construções do município recém-criado.

Figura 3: Prédio da Escola Vale do Miranda, posteriormente transformada em Escola Municipal Francisca Pires de Albuquerque. Atualmente sedia a Prefeitura Municipal de São Vicente/RN.



Fonte: Acervo pessoal do autor

Nestes novos ambientes, continua o seu trabalho docente, catequético e social. Agora dispunha de um local propício para a realização das aulas, que deixam de ser realizadas em sua residência.

A criação do novo templo e a chegada no Pe. Stanislau Piechel no ano de 1953 como novo vigário da comunidade de São Vicente intensifica os trabalhos religiosos e sociais que eram desenvolvidos pela professora/catequista. Seus trabalhos educacionais, sociais e religiosos perduraram até o dia 11 de maio de 1960, quando de um mal súbito falece e deixa um ensinamento de vida para a comunidade. Como reconhecimento da sua importância para a comunidade, houve no ano de 1970 a substituição do nome da Escola Municipal Vale de Miranda para Escola Municipal Francisca Pires de Albuquerque, que perdura até os dias atuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Rememorar a história da formação de uma comunidade é algo prazeroso para os pesquisadores, pois permite não só buscar fatos ocorridos, mas revivê-los. Esta foi a dinâmica utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa. Ao estudar a vida da professora Francisca Pires de Albuquerque, foi possível perceber os efeitos da ação catequética e missionária da Igreja Católica conseguiu transformar a realidade de um povo.

Em consonância com os ideais de desenvolvimento social e religioso almejado pela Igreja local, a professora inicia o seu trabalho com a implantação de uma escola de alfabetização para as crianças da comunidade e ao redor da escola cresce a fé e a cidadania. Trabalhando por muitos anos na sala de estar de sua residência, a educadora utilizou de materiais simples, mas significativos para o desenvolver educacional daquele povo. Utilizando uma mesa e bancos de madeira, bem como as cartas de ABC e Taboadas fornecidas pela entidade religiosa, conseguiu escrever na vida dos habitantes da vila Luisa o orgulho do pertencimento ao seu lugar e desejo de emancipação política.

Com maestria, vai fazendo a religação dos saberes educacionais propostos pelos materiais didáticos com a vida cotidiana da população, incluindo a formação cívica, profissional e religiosa. Utiliza-se dos saberes pertinentes, aqueles que têm significados para a vida da comunidade para ressignificar a sua vivência no povoado que escolheu como moradia, e desempenhar as funções que a ela foram confiadas.

Foi aos poucos ensinando as crianças, aos jovens, aos adultos e idosos novas formas de viver. Buscou junto a comunidade elos de sentido que justificavam a necessidade de uma luta diária pelo conhecimento. Permeando as diversas áreas do saber, com destaque para a educacional e religiosa, propiciava uma educação complexa, não presa a ideologias e conteúdos prontos, mas aberta aos anseios sociais que surgiam na formação da nova cidade.

Frutos do seu trabalho testemunhou o desenvolvimento educacional, social e religioso da comunidade, que culminou com a emancipação política da Vila Luísa, constituindo-se agora Cidade de São Vicente /RN. Com uma grande coragem e visão de futuro, buscou na religião e na educação fundamentos de sustentabilidade de um povo. Foi uma mulher que soube viver e que acreditou que a vida é feita de coragem e determinação e que é preciso saber e buscar os melhores modos de viver.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria da Conceição de. *Ciências da Complexidade e Educação: Razão Apaixonada e Politização do Pensamento*. 2ª ed. Curitiba: Appris, 2017.

ALMEIDA, Maria da Conceição de. REIS, Mônica Karina Santos. *Emergências de Complexidade, Reinvenção da Universidade*. Natal, RN: EDUFRN, 2018.

COSTA, Ricardo. *A Carta do ABC*. Disponível em: <http://mecostarte.blogspot.com/2015/04/metodo-abc-cartilha.html>. Acesso em: 05/09/2020

FRANCISCO, Papa. *Carta Encíclica Evangelii Gaudium*: sobre o anúncio do Evangelho no mundo atual. São Paulo: Paulinas, 2013.

FRANÇA, Fagner Torres de. ALMEIDA, Maria da Conceição de. *Sociologia do Presente, Ciência da Cultura, Complexidade*. Natal, EDUFRN, 2019.

MORIN, Edgar. *Meus Demônios*. Tradução de Leneide Duarte e Clarisse Meirelles. 4ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. *Ciência com Consciência*. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. *Os Sete Saberes Necessários À Educação Do Futuro: Por Uma Educação Transformadora*. Maria Cândida Moraes e Maria da Conceição de Almeida (org). Rio de Janeiro: Wak editora, 2012.

_____. *Meus filósofos*. Tradução de Edgar de Assis Carvalho e Mariza Perrasi Bosco. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2014.

OS VIPS. *É Preciso Saber Viver*. Amazon, 1968. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/titas/48967>. Acesso em 10/09/2020.

VERGANI, Teresa. *Excrementos do Sol: a Propósito de Diversidades Culturais*. Lisboa/Portugal, Pandora Editora, 1995.

GÊNERO E SEXUALIDADE NO PROCESSO EDUCATIVO: DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 À PRIMEIRA DÉCADA DO SÉCULO XXI

Sônia Maria Soares de Oliveira¹
Carlos Diogo Mendonça da Silva²

RESUMO

O presente texto busca discutir a educação de gênero e sexualidade no processo educativo no Brasil, no período compreendido entre a Constituição de 1988 e a primeira década do século XXI, haja vista que tal problemática de estudo se apresenta enquanto uma questão social. Traz autores como Butler (2003), Foucault (1988) e Preciado (2007) que têm uma perspectiva particular das relações de gênero na sociedade. Diante disso, foi necessário uma revisão crítica de literatura, através de uma breve análise da Constituição Federal de 1988, no que se relaciona à educação, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), do Programa Brasil sem Homofobia e a aprovação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Defendemos que mesmo com muitos preconceitos e tabus relacionados à sexualidade, é possível trabalhar a Educação Sexual e o Gênero em sala de aula através de debates e atividades que são possíveis e podem promover o ensino da temática, a sensibilização para a diversidade e a prática reflexiva consciente.

Palavras-Chave: Gênero, Sexualidade, Educação.

1 INTRODUÇÃO

O mundo atual testemunha, desde a segunda metade do século XX, progressivamente a manifestação de movimentos urbanos e não urbanos que buscam legitimação e representação com suas ideias, ideologias e modos de vida. Diferentes grupos passam a promover suas formas de existência (gays, lésbicas, pessoas trans, mulheres, negros, índios, pessoas com deficiência e/ou necessidades especiais) em oposição a um modelo normativo que valoriza a homogeneização dos sujeitos e dos corpos.

De acordo com a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 5º, caput, 'todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza'. Diante disso, a noção de

¹ Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará - UECE. soniasoares_bb@hotmail.com

² Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará – UFC.

diferença passa a ser compreendida como a legitimação das várias maneiras de legitimar os gêneros, as sexualidades, as etnias, em sua condição física e mental, etc. À diferença se unifica a composição de novos modos de vida que passam a legitimar-se na ordem social atual. Tais sujeitos buscam o direito de reconhecer sua subjetividade e identidade singular. A partir de tais transformações no campo: social, indenitário, psicológico, jurídico e educacional, intensificadas na década de 1990, emergiram problemáticas que têm alocado os profissionais que atuam abertamente com tais sujeitos em situações críticas levando-os a questionamentos em relação ao manejo e posições a tomar frente a tais diferenças e impactando na reformulação de políticas públicas para a educação.

O objetivo do presente texto é fomentar uma educação cada vez mais inclusiva, ou seja, aberta à diversidade. A justificativa, para tal, é discorrer sobre as bases da opressão, pois através da reflexão crítica e da práxis educativa, podemos refletir em prol da diversidade fazendo, que, por sua vez, a escola possa atuar e combater nas contradições oriundas da vida em sociedade no que diz respeito às questões de gênero e sexualidade.

O presente texto discorre, a partir de uma abordagem crítica, aborda a problemática do ensino de gênero e sexualidade e seu processo histórico. Com efeito, indaga-se: de que forma os estudos sobre gênero e sexualidade são tratados na escola no decorrer da educação básica? Tais discursos ainda reproduzem as antigas abordagens do discurso da educação sexual conservadora? Ou, por fim: como na história as políticas de educação passaram a falar sobre as identidades de gênero e educação sexual em sociedade?

2 INFÂNCIA E SEXUALIDADE

A infância tal qual a compreendemos, assim como as maneiras de defini-la e compreendê-la de forma naturalizada, é uma produção da Modernidade. Esta foi fundada com peculiaridades convenientes nesse período. De acordo com Ariès (1981), a partir do século XVII, criou-se todo um anseio com relação à infância. Começou-se a pensar esta com algumas especificidades, passando a sustar o centro das atenções da família, assim como de instituições que passaram a discorrer discursos de verdade sobre essa infância.

Valendo-se dos estudos Foucaultianos, este nos mostra como passamos da ameaça da morte à exaltação da vida. Sabemos que com o advento do século XVII é voltada toda uma série de preocupações sobre a vida dos sujeitos. Fomenta-se a necessidade, então, de uma “biopolítica da população” (BUJES, 2002). Para que se instaure esse tal imperativo de exaltação da vida surgido na Modernidade, é preciso ter uma atenção especial e diferenciada à infância. À medida que se passa a perceber a infância como algo individualizado, com necessidades particulares caracterizada pela diferenciação do adulto, a criança passa a ser não objeto de conhecimento, mas parte de um projeto civilizatório.

De acordo com Preciado (2007) assim como a escola, a família é vista enquanto reflexo no qual nos percebemos e nos nomeamos. Em ambas é promovido aquilo que devemos legitimar muitas vezes tomar enquanto nosso modo de vida. Nas duas são cunhadas uma postura “ideológica” de como deveremos falar, andar, sentir, o que é ser homem, mulher e uma sexualidade normal.

Tanto na escola e na família, a educação é prestada a partir de alocações de “verdades”. As relações de poder são erigidas/ensinadas nestas instituições sustando um dispositivo de verdade diante dos diversos valores tomados como verdade. Com isso, a escola, desde a sua fundamentação, desempenha um papel basal de controle daquilo que interessa aos discursos de poder (PRECIADO, 2007).

A partir dessa lógica, o sujeito da infância é codificado por mecanismos de reprodução através desta dada matriz heterossexual normativa, a qual Foucault cunhou de “ideal regulatório”, mas que por vezes possibilita espaços de produção de novos e subversivos efeitos, ou seja, existem performativades dissidentes que promovem inflexões de luta dentro da lógica de saber-poder (GADELHA, 2014).

O modo de vida *queer*³ marca a ruptura com o ideal identitário de generidade e sexualidade, pois é um “corpo” que rompe com a lógica do poder disciplinar. Com efeito, ao transformar o corpo em objeto de intervenção dos dispositivos de governmentação, o poder disciplinar molda, ordena, regula, controla, adentra o indivíduo mediante um conjunto de tecnologias disciplinares (BUTLER, 2003).

³ A noção de *Queer*, de acordo com Miskolci (2007), foi indicado primeiramente por, Teresa Lauretis, no fim dos anos 90, a fim de caracterizar todos aqueles que buscavam ser luta/resistência ao modelo heteronormativo, tanto nas minorias sexuais, como no campo discursivo pós-estruturalista. “*Queer* significa seguramente a diferença que não quer ser aceita ou tolerada, e, por sua vez, sua forma de ação é muito mais transgressiva” (LOURO, 2013, p. 56).

A relação entre sexo e escola tem se mostrado num limite de alto conflito problematizado e discutido nos mais diversos setores da sociedade em que a sexualidade tem ocupado lugares. Nos últimos anos muitas exigências foram solicitadas por parte dos governos com atitudes urgentes, principalmente em projetos pedagógicos nas salas de aula.

Pinto (1997) defende que demonstrações individuais ou de sexualidades na escola não deveriam ser deslegitimadas. Dessa maneira, discutir a sexualidade/gênero na escola mostra-se um artifício notável na construção de sujeitos que rejeitem o padrão socialmente legitimado de “ser homem” e “ser mulher”, da mesma forma que uma sexualidade ou identidade de gênero “normal”. Desse modo, a escola deveria fomentar o diálogo entre as diferenças intervindo nas práticas e possibilitando a orientação crítica dos fatos do cotidiano.

De acordo com Bourdieu (1994) a invisibilidade seria um tipo de violência simbólica que coloca nos sujeitos a negação de sua existência. Para este, negar os modos de vida de uma minoria, colocando esta em um lugar de invisibilidade é condená-la diante de uma vida precarizada, tendo como fim a promoção de uma hegemonia social. A escola, enquanto instituição, não deveria contribuir na para a exclusão de tais indivíduos.

Para Butler (2003), os modelos hegemônicos e dominantes normatizam e legitimam modelos como naturais, sobretudo nos espaços de formação da escola, principalmente a defesa de uma posição heteronormativa, que é fundamentada no ajuste entre o sexo, gênero e a prática sexual. A escola não deveria omitir-se diante da diversidade de orientações afetivo-sexuais pertencentes à condição humana. A noção de abjetificação é usada pela autora para referir-se aos corpos que a própria sociedade não tolera e coloca em precariedade. Através da abjeção que a filósofa traz atenta para a vulnerabilidade das pessoas homossexuais, bissexuais, transexuais, travestis, transgêneros, dentre outros em função das normas de gênero e sexualidade, sendo a escola umas das maiores instituições de exclusão desses sujeitos abjetos.

Foucault (1988) afirma que a sexualidade é um dos meios mais eficazes de regulação dos corpos, entendendo-o enquanto — dispositivo de poder, produzido e construído no cerne de uma conjuntura heterogênea de práticas discursivas, leis, medidas administrativas, pressupostos científicos, religiosos, filosóficos, etc. O filósofo afirma, que este dispositivo opera mais enfaticamente sobre alguns corpos em especial,

entre eles, a criança e família. De acordo com o filósofo, a sexualidade é também o dispositivo que age sobre o corpo, sobre os indivíduos, através de métodos disciplinares, e ao mesmo tempo, sobre todas as populações, através de mecanismos reguladores, dentre eles, a escola.

De acordo com Foucault (1988) a complexidade do que compreendemos de poder sobre a vida emerge a partir do Século XVII com duas formas características bem interligadas. Uma primeira polaridade, a primeira a ser formada, fundamentou-se sobre a questão do corpo enquanto máquina: no seu assujeitamento, capacidades e força para fins utilitaristas e de adestramento. Uma espécie de disciplinamento enquanto uma: *anátomo-política* da corporeidade. A segunda, que se estendeu em seguida, já na metade do século XVIII, fundou-se em no mote do *corpo-espécie*, ou seja, no corpo agenciado pela mecânica do ser vivo e enquanto atravessado por processos biológicos. Tais processos passam a ser mediados por toda uma série de intervenção de saberes disciplinares através de uma *bio-política da população*. Sob este ponto podemos inferir resumidamente que:

As instâncias do corpo e os regulamentos da população constituem os dois pólos em torno dos quais se desenvolveu o arranjo do poder sobre a vida. A instalação — durante a época clássica, desta grande tecnologia de duas faces — anatômica e biológica, individualizante e especificante, voltada para os desempenhos do corpo e encarando os processos da vida — caracteriza um poder cuja função mais elevada já não é mais matar, mas investir sobre a vida, de cima a baixo. (FOUCAULT, 1988, p. 131).

Foi no século XIX, por sua vez, que emergiram várias disciplinas discursivas sobre tudo que estava atrelado à sexualidade. Com efeito, não mais a pastoral cristã e todo o sistema judiciário tinham legitimação sobre esta, mas todo o interesse público. A Medicina, a Pedagogia, a Psiquiatria, a Psicologia e a Família passam a construir discursos de verdade⁴ sobre a sexualidade normal.

A sexualidade, dessa forma, não pode ser compreendida como algo naturalizado, ou seja, um essencialismo vivenciado por todos de maneira universal, mas algo produzido tendo como base todos esses saberes frutos pela *scientia sexualis*. Com efeito, compreendemos a sexualidade como uma construção sociocultural e histórica, acima de tudo, que une e complexifica saberes e poderes que objetivam controlar e

⁴ Essa *vontade de verdade*, instituída no século XVIII, promoveu no ocidente o que Foucault (1988) nomeou de *scientia sexualis*. Esta se refere a toda uma conjuntura de compreensão científica, ou seja, buscava conduzir e normatizar verdades sobre a sexualidade. Esta passa a ser algo em constante vigilância, sendo este, objeto de investigações com o respaldo de tais saberes disciplinares.

normatizar o sexo, dessa forma, compreende -se que se trata de um dispositivo histórico.

Ao refletirmos sobre gênero e sexualidade na escola nos remetemos ao respeito e a promoção de pedagogias da sexualidade, ou seja, das formas como se aprende e se ensina a sexualidade dita correta e também aquela que não se enquadra nos padrões socioescolares. Sobre as práticas homo/transfóbicas institucionalizadas pode-se apontar, segundo Louro (2013) que estas, por vez, não ocorrem “escancaradamente”, mas sim de modo maquiado e sutil. Com efeito, podemos pensar como ocorrem as primeiras formas de (aprendizado da) homo/transfobia institucionalizada na sociedade brasileira, estamos então a falar da escola.

De acordo com Louro (2013), a escola não fomenta apenas noções, ou somente as cria, mas também deveria promover a legitimação de outros modos de vida tais como: as identidades étnicas, de gênero, de classe e diversidade religiosa. Desse modo, a escola que, precisaria emprenhar-se na produção das diferenças na perspectiva de gênero e sexualidade, acaba por produzir sujeitos normatizados e essencializados, ou seja, padronizados em uma identidade coletiva e sem possibilidade de estima social.

Para Connel (2014) as pessoas transgênero têm grandes dificuldades de conservarem-se na vida escolar devido toda uma série de violências simbólicas, assim como nos demais espaços da sociedade, que, na maioria, fomentam violências físicas. Percebe-se que a transfobia, assim como a Homofobia, de algum modo, está presente nas vivências e experiências educacionais dessa população, sendo muitas vezes desprezada por professores e demais gestores escolares.

Na perspectiva do tradicionalismo educacional, o debate de gênero e sexualidade, se mostra como algo embativo, tendo em vista a prevalência de valores fundados historicamente em uma educação sexista, na qual o sexo masculino e o feminino se mostram em oposição contínua, sendo um deles o possuidor do poder das relações. Qualquer prática que legitime tal lógica e aprove condições para sua reprodução, categoricamente fomenta uma normatização e não cria meios para uma legitimidade (PRECIADO, 2007).

A transgeneridade seria o maior exemplo que as estruturas dos nossos corpos não são predestinadas para a produção de nossas expressões de gênero. De acordo com Bento (2012), a transgeneridade põe a heteronormatividade em debate por deslegitimar esta enquanto normatividade. Com isso, não é de menos que a heteronormatividade

necessita negar e até expulsar outros modos de vida, delimitando rigidamente sua dissidência. “As performidades de gênero que se proferem longe dessa amarração são colocadas às margens, analisadas como identidades transtornadas, anormais, psicóticas, aberrações da natureza, coisas esquisitas” (BENTO, 2012, p. 45).

3 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A DISCUSSÃO DE GÊNERO E SEXUALIDADE DURANTE A DÉCADA DE 1990

Sobre o conceito de política pública, podemos destacar três abordagens importantes debatidas por FREY:

“Polity (instituições políticas): refere-se à ordem do sistema político, delimitada pelo sistema jurídico, e à estrutura institucional do sistema político-administrativo; Politics (processo políticos): refere-se ao processo político, frequentemente de caráter conflituoso, no que diz respeito à imposição de objetivos, aos conteúdos e às decisões de distribuição; Policy (contudo da política): trata dos conteúdos concretos, isto é, da configuração dos programas políticos, aos problemas técnicos e ao conteúdo material das decisões políticas”. (FREY, p. 216-217).

Aqui o autor considera de suma importância compreender a concepção de políticas públicas e de que maneira elas estão inseridas em programas do governo.

As políticas públicas são de extrema relevância para respaldar as políticas educacionais no Brasil no tocante às questões de gênero e sexualidade. De acordo com Vianna & Unberhaum: a normatização neles prevista como expressão não só da permanência de costumes e formas de controle de um determinado momento histórico, mas também no propósito que procuram dar novos significados à prática social” (2004, p. 5).

Entende-se por política educacional as decisões que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à educação. No Brasil, ela é marcada por uma sucessão de reformas que visam solucionar os problemas encontrados na área, e acabam por caracterizá-la como descontínua e pouco efetiva (SAVIANI, 2008).

Em um breve panorama da década de 1980, podemos dizer que esta caracteriza, o período de abertura democrática do Brasil. O foco das mudanças que permearam o processo de redemocratização da sociedade brasileira foi a garantia dos direitos sociais e individuais e o marco definitivo desse processo, além das eleições diretas para a

presidência da República, foi a elaboração da nova Constituição Federal, que no seu artigo 5º define que todos são iguais perante a lei, sem distinções de qualquer natureza, não especificando, no entanto, o tema gênero e sexualidade. Diz o artigo 205 do referido documento: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Mais especificamente, podemos listar algumas resoluções a respeito da educação, trazidas pela Constituição Federal (BRASIL, 1988):

O artigo 208 determina que o dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de:

- I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; ([Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009](#)) ([Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009](#))
 - II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; ([Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996](#))
 - III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
 - IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; ([Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006](#))
 - V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
 - VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
 - VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. ([Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009](#))
- § 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.
- § 2º - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.
- § 3º - Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola. (BRASIL, 2009)

Apesar de ter sido considerada a Constituição mais democrática da história do Brasil, ficando conhecida como “Carta Cidadã”, na década seguinte, 1990, teve que passar por inúmeras modificações já que tínhamos, naquele momento, grandes mudanças na conjuntura política e econômica brasileira, a partir da adaptação do país às reformas neoliberais.

Vera Peroni (2003) assim sintetiza a redefinição das políticas para a educação básica nesse período: a qualidade, antes ligada à gestão democrática ou à formação para a cidadania, passa a ser enfaticamente associada à reforma e modernização dos sistemas

administrativos, à implantação de programas de avaliação, à compra de material didático, à capacitação dos professores sem um forte direcionamento de recursos para a recuperação dos salários.

Uma das antigas demandas dos movimentos sociais foi acolhida na nova Constituição Federal, os direitos femininos. A História mostra as lutas e conquistas femininas, para tentar superar as desigualdades sociais e políticas criadas a partir da distinção de sexo, etnia, cor e classe. Sobre o tema, Carvalho, 2007 diz o seguinte:

[...] as mulheres lutaram por direito à educação, ao voto, à independência econômica, igualdade salarial e acesso às profissões e cargos valorizados; por direitos sexuais e reprodutivos; pela partilha do trabalho doméstico; e pela paridade na representação política entre homens e mulheres. Algumas dessas lutas continuam.

A década de 1990 marcou uma fase de redefinição do papel do Estado. As reformas no âmbito educacional ganharam força a partir da crise do Estado de Bem-estar, quando, em todo o mundo, ocorreu um reordenamento das políticas sociais, calcadas no contexto de descentralização do Estado e nos critérios de eficiência e qualidade, complementadas com uma crescente “transferência” das responsabilidades do Estado para a sociedade. O Brasil assumia, na década de 1990 compromissos com pautas ligadas ao gênero e à diversidade, em um contexto internacional de fóruns e encontros que as políticas neoliberais exigiam dos países em desenvolvimento: uma determinada postura, principalmente no tocante à educação.

Naquele momento, a educação passava a ser vista como um agente fundamental para o avanço social e econômico dos países em desenvolvimento. Uma referência deste processo foi a Conferência Mundial de Educação, realizada na Tailândia, em 1990. Estava definido nesta declaração uma série de questionamentos a respeito das demandas fundamentais de aprendizagem, os objetivos a serem alcançados pela educação básica e o comprometimento dos países e demais organizações que haviam participado. As Diretrizes e Metas do Plano de Ação da Conferência deveriam ser consideradas pelos governos participantes, que foram incentivados a elaborar Planos Decenais de Educação Para Todos. “No Brasil, por exemplo, em especial no caso da educação, destaca-se a implementação de programas de controle de resultados do desempenho de alunos e instituições como incremento de parcerias entre Estado e Sociedade” (ALMEIDA JÚNIOR, 2001).

No governo de Collor de Melo (1990-1992), iniciou-se um período de reajustes da nação brasileira “aos ditames da ‘nova ordem mundial’” (SILVA; MACHADO, 1998, p. 25), o neoliberalismo começa a amadurecer no Brasil. Porém, há uma intensificação efetiva da política neoliberal no primeiro governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC).

A aprovação da nova LDB em dezembro de 1996, foi um exemplo dessas reorientações, depois de oito anos tramitando no Congresso Nacional, com várias intervenções do governo federal. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/1996, incluiu a Educação Sexual nas Escolas, a fim de responder a toda uma demanda social. Esta abordagem da educação sexual, ficou muito a desejar. A escola carecia adequar-se a nova realidade social que o mundo passava, não podendo negar-se as “novas expressões sexuais”. Consoante a LDB e com o objetivo de estabelecer metas educacionais para as quais deveriam convergir as ações políticas do Ministério da Educação e do Desporto, MEC:

“Os PCN’s foram concebidos como resposta e solução para grande parte dos problemas educacionais no Brasil, bem como resposta à inserção na Constituição de 1988 de temas oriundos dos movimentos sociais, tais como as questões étnico-raciais, o meio-ambiente, a educação sexual e as questões de gênero, esquecidas desde os projetos dos anos 70” (CÉSAR, 2004).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) foram publicados no ano de 1997 pelo Ministério de Educação e contemplam a temática de gênero nos seus temas transversais. Denominado “Orientação Sexual”, está contido no volume 10.5 dos Temas Transversais dos PCN’s, que discorre sobre a emergência da inclusão do tema da sexualidade e gênero nos currículos, nesse caso a abordagem dos PCN’s vem auxiliar aos profissionais de educação buscando: “apontar metas de qualidade que ajudam o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres.” (BRASIL, 1997).

De acordo com os PCN’s o debate a respeito de gênero e sexualidade é promovido através do tema transversal “Orientação Sexual”. Desse modo justifica-se a necessidade de estudantes, professores, professoras e família, considerarem a importância sobre diversos aspectos da relação de gênero e sexualidade:

“A Orientação Sexual na escola deve ser entendida como um processo de intervenção pedagógica que tem como objetivo transmitir informações e problematizar questões relacionadas à sexualidade, incluindo posturas, crenças, tabus e valores a ela associados. Tal intervenção ocorre em âmbito coletivo, diferenciando-se de um trabalho individual, de cunho

psicoterapêutico e enfocando as dimensões sociológica, psicológica e fisiológica da sexualidade. Diferencia-se também da educação realizada pela família, pois possibilita a discussão de diferentes pontos de vista associados à sexualidade, sem a imposição de determinados valores sobre outros. O trabalho de Orientação Sexual visa propiciar aos jovens a possibilidade do exercício de sua sexualidade de forma responsável e prazerosa. Seu desenvolvimento deve oferecer critérios para o discernimento de comportamentos ligados à sexualidade que demandam privacidade e intimidade, assim como reconhecimento das manifestações de sexualidade passíveis de serem expressas na escola. Propõem-se três eixos fundamentais para nortear a intervenção do professor: Corpo Humano, Relações de Gênero e Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS.” (BRASIL 1997).

Altmann (2001), mostra que a escola necessita promover uma pedagogia da sexualidade e do gênero, colocando em ação os vários modelos nunca implementados pelos governos, para dialogar em igualdade com as necessidades das práticas docentes. As escolas ainda necessitam promover aquilo que fora proposto pelos PCN's há mais de dezoito anos, colocar a sexualidade como tema transversal, e o seu processo de construção no ambiente escolar. De acordo com os PCN's:

“a rigor, pode-se trabalhar as relações de gênero em qualquer situação do convívio escolar. Elas se apresentam de forma nítida nas relações entre os alunos e nas brincadeiras diretamente ligadas à sexualidade. Também estão presentes nas demais brincadeiras, no modo de realizar as tarefas escolares, na organização do material de estudo, enfim, nos comportamentos diferenciados de meninos e meninas. Nessas situações, o professor, estando atento, pode intervir de modo a combater as discriminações e questionar os estereótipos associados ao gênero. Os momentos e as situações em que se faz necessária essa intervenção são os que implicam discriminação de um aluno em seu grupo, com apelidos jocosos e às vezes questionamento sobre sua sexualidade. O professor deve então sinalizar a rigidez das regras existentes nesse grupo que definem o que é ser menino ou menina, apontando para a imensa diversidade dos jeitos de ser. Também as situações de depreciação ou menosprezo por colegas do outro sexo demandam a intervenção do professor a fim de se trabalhar o respeito ao outro e às diferenças.” (BRASIL, 1997, p. 99)

Um relevante documento para a esfera da Educação Básica, no ano de 2001 tornou-se pauta de importantes debates: o Plano Nacional de Educação (PNE/Lei 10.172/2001) que fixavam objetivos e metas a serem conquistados nas diferentes etapas da Educação Básica. A busca por uma sociedade menos desigual no que diz respeito a gênero e sexualidade foram informações trazidas neste documento. Entre os objetivos e metas para o Ensino Fundamental que deveriam ser alcançados estava “manter e consolidar o programa de avaliação do livro didático criado pelo Ministério da Educação, estabelecendo entre seus critérios a adequada abordagem das questões de

gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro ou do índio” (Brasil 2001, p.20, destaques nossos). Contudo, nesse PNE com vigência até 2011, muitos de seus objetivos e metas não foram atingidos de maneira ampla. Muitas discussões surgiram em torno da interpretação do texto dos PCN’s, principalmente, no tocante ao Tema Transversal: Orientação sexual, que na visão de uma boa parcela da população, ainda com o pensamento enraizado em uma sociedade patriarcal e tradicionalista, não apoiou a efetivação desse tema nas salas de aula, alegando que não é papel do professor tal abordagem.

4 PRIMEIRA DÉCADA DO SÉCULO XXI: O PROGRAMA BRASIL SEM HOMOFOBIA

A pandemia de HIV/AIDS do início da década de 1980, fortaleceu o movimento LGBT e as demandas desse grupo, naquele momento voltados à prevenção e tratamento da doença. Na década de 1990 as necessidades se ajustaram ao novo contexto mundial, gerando um aumento na luta de grupos LGBTs que passaram a reivindicar o combate à discriminação e a garantia da inclusão social no mercado de trabalho e demais relações sociais. Nessa conjuntura observamos a ausência de políticas públicas executadas no que refere-se à pautas de gênero e sexualidade.

Para combater essas questões, em 2004, o Governo Federal lançou o Programa, Brasil sem Homofobia, que teve início em 2004, no governo do ex-Presidente, Luís Inácio Lula da Silva, surge como uma resposta aos problemas sociais enfrentados por grupos minoritários e que estavam na pauta de órgãos internacionais. O documento do Programa Brasil sem Homofobia expressa que:

Um dos objetivos centrais deste programa é a educação e a mudança de comportamento dos gestores públicos. Buscamos a atitude positiva de sermos firmes e sinceros e não aceitarmos nenhum ato de discriminação e adotarmos um “não à violência” como bandeira de luta [...] A expectativa é que essa integração interministerial, em parceria com o movimento homossexual, prospere e avance na implementação de novos parâmetros para definição de políticas públicas, incorporando de maneira ampla e digna milhões de brasileiros (BRASIL, 2004, p. 07).

O PBH foi elaborado e debatido com órgãos da sociedade civil, porém sua execução ficou a cargo, prioritariamente de ONGs, devido às divergências manifestadas

entre parlamentares e setores da sociedade. Com pautas que incluíam cursos de qualificação a sobre o tema, para professores da rede pública e também aberto aos da rede privada, materias escritos para servir como suporte, ainda no fim dos anos de 2010, houve um movimento para retirar das escolas, o que ficou conhecido como “kit gay”. Nos anos posteriores as discordâncias se acirraram e o PBH, embora tenha suscitado o debate acerca de gênero e sexualidade, também na escola, não conseguiu ir além dessas discussões.

No contexto dessa política pública, o PBH, e com o propósito de aperfeiçoá-lo para posteriormente haver sua efetivação, o Governo Federal desenvolveu uma ação pedagógica que visava a valorização à diversidade por meio da formação continuada de professores no tema. Surge então, a partir da urgência de partilhar conhecimento no preparo de profissionais da educação Básica da rede pública de ensino, com destaque “nos temas gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais visando provê-los/as de ferramentas para refletirem criticamente sobre a prática pedagógica individual e coletiva e combaterem toda forma de discriminação no ambiente escolar.” (CARRARA, 2011, p. 54)

O programa Gênero e Diversidade na Escola – GDE - é resultado da articulação de diversos Ministérios do Governo Brasileiro: a Secretaria de Políticas para as Mulheres, a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Em 2006 foi oferecido um esboço do projeto em alguns municípios, onde realizaram-se a formação de alguns professores. Com o fim dessa primeira experiência, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECAD)/ MEC altera e transforma a forma de promoção do GDE, realizando sua oferta pelo Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB). “o GDE foi ofertado por 38 universidades públicas estaduais e federais, atingindo mais de 40 mil profissionais da educação” (CARRARA, 2017, p. 15). Essas ofertas se expandiu por quase todo o território nacional, anualmente, e foram asseguradas durante o Governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva e no mandato da presidente, Dilma Roussef.

No Governo de Michel Temer a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) foi extinta e, com ela a possibilidade de pôr em prática uma política educacional voltada aos direitos das pessoas que ainda vivem à margem da sociedade.

Os temas relativos à diversidade no ambiente escolar, com a nova Base Curricular Comum aprovada podem estar ameaçados, uma vez que não está previsto a discussão do tema, e nos alerta no sentido de estar-se diante de um retrocesso.

Nos últimos anos o Ministério da Educação (MEC) deu início às ações com vistas à constituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), política pública que tem por mérito, segundo a pasta, estabelecer uma conjuntura de orientações para nortear os currículos das escolas públicas e privadas de ensino infantil e fundamental do Brasil. Nesse intervalo temporal e após a elaboração de quatro variantes do documento sendo a última, decorrência de uma revisão feita pelo MEC em conjunto com o Conselho Nacional de Educação (CNE) as indicações incluídas na BNCC serão “tratadas” pelo CNE e o documento foi homologado pelo MEC entrado em validação a partir de 2019.

O recorte conservador da BNCC é reforçado por toda uma conjuntura política que está articulada com o controle ideológico da implantação dos currículos mínimos nacionais. A Base deixa de ressaltar várias temáticas, especialmente culturais, o que promulgaria certa concepção de neutralidade das ciências pedagógicas. Com efeito, disciplinas que são atravessadas com temas considerados “polêmicos”, como questões relacionadas à diversidade de gêneros e sexualidade, perdem o espaço, algo bem afinado com as bandeiras defendidas pelos adeptos da “Escola sem Partido”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente temos um grande repertório teórico sobre gênero e sexualidade que foi construído primeiramente a partir das lutas minoritárias que ganhou as ruas com a manifestações de determinadas demandas, como o sufrágio universal no início do século XX, o maio de 1968, a libertação sexual nos anos 1960, a luta feminista, o fim do racismo e pelo fim da opressão e livre do Capital. As presentes lutas têm como fundamentação teórica toda uma conjuntura de elaborações construída, principalmente, por intelectuais e ativistas que trouxeram outra perspectiva para o processo educativo.

Parece-nos bem conflitante, hoje em dia, discorrermos em educação sem pensarmos numa perspectiva de mudança social e acima de tudo humana, sem pensar cuidadosamente nas identidades dos sujeitos abrangidos, seja na sua orientação sexual ou identidade de gênero. Não somos iguais, somos atravessados pelas diferenças, sejam

por determinantes biológicos, culturais ou sociais. As identidades que nutrimos são objeto de uma multiplicidade de condicionamentos sociais e históricos. Compreender a sexualidade e o gênero como uma problemática puramente biológica e natural, mas dentro de uma perspectiva eminentemente social/afetiva exige conjecturar a nossa responsabilidade como indivíduos históricos, e de que maneira consideramos a constituição dessas minorias identitárias.

Estamos discorrendo frente a uma pauta ideológica dominante que está enraizada no nosso processo cultural, compreendido como aquilo que é resultado de estruturas sociais e de processos identitários dos grupos humanos, e que, no entanto, não é simplesmente mutável, para tal exige-se uma ruptura paradigmática e todo um esforço coletivo, principalmente pela escola em seu papel de transformação social.

A partir do exposto, pode-se observar que as relações de Gênero e sexualidade parecem ter ficado nas leis e documentos aqui analisados, suprimidas pela fala de valores e direitos. E isso pode fazer com que o entendimento sobre as relações de gênero e o debate sobre a sexualidade continuem reprimidos nas escolas.

A compreensão das relações de gênero pela escola corre o risco de permanecer velada, uma vez que as políticas públicas não as mencionam e, quando o fazem, não exploram em todos os temas e itens curriculares os conflitos de gênero presentes na organização do ensino e no cotidiano escolar. Precisa-se mudar essas abordagens, que são dadas aos temas aqui tratados, pela legislação, planos e programas federais e questionar o modo simplista como esses conteúdos são tratados.

Entendemos que a análise da complexidade da sexualidade e das relações de gênero na escola, possibilitará o entendimento dos modos de socialização e das relações de poder produzidas e expressadas nos “modelos” masculinos e femininos referendados pela “regulação” sexual e de gênero existente em nossa sociedade. Almejamos que as reflexões promovidas ao longo da presente pesquisa possam ser convidativas a outras formas de olhar/(re)pensar o contexto escolar, desestabilizando olhares que buscam, cotidianamente, capturar desejos, deslegitimar identidades de gênero e patologizar sexualidades dentro dos moldes de toda uma heterossexualidade hegemônica.

6 REFERÊNCIAS

ALMEIDA JÚNIOR, Vicente de P. A avaliação da educação superior no contexto das políticas educacionais. In: RISTOFF, D.; DIAS SOBRINHO, J. (Orgs.) **Avaliação democrática**. Florianópolis, SC: Insular, 2001. pp. 27-33.

ALTMANN, HELENA. **Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais**. Rev. Estud. Fem. [online]. 2001, vol.9, n.2, pp.575-585. ISSN 1806-9584. Acesso em 23 de Mai. de 2020.

AQUINO, Julio Groppa. **Sexualidade na Escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BERNARDI, Marcello. **A Deseducação Sexual**. São Paulo: Summus, 1985.

BENTO, Berenice. **O que é transexualidade**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BOUDIEU, Pierre. **O campo científico**. In: Ortiz, R. Bourdieu P. Coleção: Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 1994.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquiarias**. Rio de Janeiro: P&A, 2002.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BRASIL, **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 15 jan, 2020.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1997.

CARRARA, Sergio et al. (org.). **Gênero e diversidade na escola: trajetórias e repercussões de uma política pública inovadora**. Rio de Janeiro: Cepesc, 2011.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. **Da escola disciplinar à pedagogia do controle**. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Unicamp, 2004.

CARVALHO, Maria E. P. de. **Uma agenda de pesquisa formação humana e docente em gênero e educação**. In: PIZZI, Laura Cristina Vieira; FUMES, Neiza de Loudes Frederico. Org. Formação do pesquisador em educação: identidade, diversidade, inclusão e juventude. Maceió: EDUFAL, 2007

CONNELL, R. **Questões de gênero e justiça social**. In: Século XXI - Revista de Ciências Sociais, v.4, n. 2, p.11-48, jan./jun. 2014.

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. In: **Planejamento e Políticas Públicas**. n. 21, jun. de 2000. Disponível em: <http://www.preac.unicamp.br/arquivo/materiais/txt_Frey.pdf>. Acesso em 21-03-2005.

FOUCAULT, Michael. **História da sexualidade**: vontade de saber. Tradução de Maria Thereza de Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 16. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

GADELHA, Kaciano Barbosa. **Virtualização do corpo e sexualidades online: encontros gay, gênero e performatividades**. Tese defendida pela Universidade de Berlin, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. Dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, v.38, n.01, 2012, p.13-28.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. 2 Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MISKOLCI, R.A. **A Teoria Queer e a questão da diferença**. In: Cadernos de Atividade e resumos do 16º Congresso de leitura do Brasil (16º COLE). v.1. p. 1-19. Campinas: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2007.

MEYER, Dagmar E. Estermann. **Saúde e sexualidade na escola**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MARTINS, Ana Rita. **O Assunto é Sexo**: E é Sério. Revista Nova Escola. Editora Abril, ano XXIII, n.214, p.38-46, ago.2008.

PRECIADO, Beatriz. **Biopolítica del género**. In: AA.VV. Biopolítica. Buenos Aires, Ediciones Ají de Pollo, 2007.

PERONI, V. M. V. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2003.

PINTO, Manuel. **A infância como construção social** In: SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel. As crianças, contextos e identidades. Braga, Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Ed. Bezerra, 1997.

VIANNA, C.; UNBEHAUM, S. **Políticas educacionais e superação das discriminações de gênero**: o caso do PNE. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO: GÊNERO E PRECONCEITO, 7., 2006, Florianópolis. Anais... Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2006. 1 CD-ROM.

GEOGRAFIA ESCOLAR: LENDO O ESPAÇO GEOGRÁFICO A PARTIR DO RECORTE RACIAL NO SISTEMA PRISIONAL BRASILEIRO

Natália Farias de Barros¹

RESUMO

A educação é entendida, coletivamente, como uma das ferramentas de transformação social, contudo, para alcançar uma real transformação se faz relevante pautar a sua estruturação dentro do contexto histórico-geográfico, ou seja, na história do território nacional. No Brasil, nós temos processos históricos que incidiram e ainda incidem diretamente na Escola e nas práticas educativas, sendo assim, o nosso passado colonizador e escravocrata nos deixa marcas severas, no que diz respeito, ao acesso de pessoas negras à certas espacialidades. Dentro desta realidade, os livros didáticos de Geografia, por vezes, não contemplam tal discussão invisibilizando, assim as instituições, enquanto construções sociais que reproduzem uma lógica racial segregadora. Diante desta realidade, este trabalho objetiva analisar de que maneira os alunos de escola pública compreendem os marcadores raciais no espaço geográfico a partir de uma atividade complementar ao livro didático. A atividade foi aplicada em duas turmas do ensino médio numa escola pública estadual na cidade de Campina Grande, Paraíba no ano de 2019. Como suporte epistemológico, no campo da Geografia escolar e da questão racial trago Gilmore (2002), Ratts (2006), Fanon (2008), Anjos (2014), Santos (2014), Farias (2016), Bonfim (2017), Gomes (2017) e Almeida (2018). Como resultado da análise de duas questões da atividade bem como de algumas respostas dos alunos, este trabalho aponta que os respondentes compreenderam que o recorte racial influencia decisivamente na organização dos espaços por meio das instituições sociais.

Palavras-chave: Educação, Geografia escolar, Raça, Livro didático.

INTRODUÇÃO

A educação brasileira sofre confluências diretas dos acontecimentos políticos, econômicos e culturais que se dão sobre o território brasileiro. Como instituição, a Escola, possui uma historicidade que está entrelaçada na formação do Brasil enquanto Estado-nação, assim, ganhando contornos estruturais, como a questão racial. A discussão sobre raça no Brasil está imbricada nos projetos políticos anteriores ao período da proclamação da república, onde já estavam sendo traçadas perspectivas de desenvolvimento nacional pautado nas reflexões da modernidade europeia (MORAES, 1991). Neste sentido, a educação no Brasil é margeada por um processo colonial atroz que dizimou as populações originárias que habitavam este território, como também carrega as marcas da escravidão que sequestrou e torturou os povos africanos. Ambos processos foram respaldados ora por explicações religiosas de ordem católica, ora por

¹ Mestranda do curso de Pós Graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, nataliafariasbarros@hotmail.com.

um discurso científico que forjava uma supremacia biológica dos brancos sobre os negros (SCHWARCZ, 1993).

Na construção desta identidade nacional, inserida dentro do contexto de desenvolvimento do estado-nação brasileiro, a Geografia, enquanto disciplina escolar, transita na contribuição e incentivo as políticas nacionais e também corrobora a tese do território enquanto sujeito e a sociedade enquanto objeto (VLACH, 2013). Esse equívoco epistemológico traça um percurso que assegura as intencionalidades das elites regionais e nacional de controle político e social, como pontua Dolhnikoff (2003). O caminho da Geografia na escola, está, portanto, mais alicerçada na reprodução das ideias em um modelo eurocêntrico universal do que em um projeto contra-hegemônico que emerge com outras referências identitárias dentro da discussão territorial nacional (CORRÊA, 2017).

Neste caminho, é a ausência sistemática das discussões raciais na escola e mais precisamente dos diálogos entre as espacialidades e as questões raciais que me despertaram o interesse em dialogar de maneira interseccional tais temáticas em sala de aula. Sendo assim, o objetivo deste trabalho é o de analisar de que forma os alunos compreendem os marcadores raciais no espaço geográfico a partir de uma atividade complementar ao livro didático. Tal atividade foi aplicada junto a duas turmas do ensino médio numa escola pública estadual na cidade de Campina Grande, Paraíba em 2019. Alguns autores norteiam essa discussão no campo da Geografia escolar e da questão racial, como Gilmore (2002), Ratts (2006), Fanon (2008), Anjos (2014), Santos (2014), Farias (2016), Bonfim (2017), Gomes (2017) e Almeida (2018). Por meio da construção reflexiva ao longo das aulas com os alunos, este trabalho aponta como resultado que os alunos compreendem que o recorte racial influencia decisivamente na organização dos espaços por meio das instituições sociais.

A QUESTÃO RACIAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Remontar essa discussão ao período de consolidação do Estado-nação apresenta maiores detalhes ao debate não vislumbrando apenas a questão do desenvolvimento relacionado às elites aqui instaladas, mas também esboça as medidas que estavam sendo tomadas na Educação com objetivo de garantir o progresso da sociedade brasileira. Este debate, como citado, perpassa a questão da coesão territorial mentida através do controle social dos anseios econômicos das elites, que dialogam objetivamente com aspectos simbólicos e culturais. É portanto, fortalecida a tese de que a construção efetiva de uma sociedade harmônica e civilizada se daria por meio

do distanciamento da raça branca das “raças degeneradas” (indígenas e negros), como pontua Schawarcz (1993) e Bonfim (2017).

Essa formulação de sociedade traz consigo, de um lado, a possibilidade de estruturar a civilização do progresso baseada em uma religião, uma língua e uma raça que são as garantias para o desenvolvimento, entretanto, no avesso dessa civilização, há uma pluralidade significativa de sujeitos com suas línguas, culturas, crenças e modos de vida plurais que não cabem na quadratura homogeneizante colonial. Tal conjuntura pluriversal é visível e não significa somente um ataque ao controle político e econômico, porém, mais precisamente à normatividade, ou seja, aos símbolos, à moral e aos bons costumes, que habitam no campo do subjetivo (FANON, 2008).

As estratégias de podar, destituir e castrar os povos negros, que aqui foram aprisionados, são inúmeras e de ordens diversas. Desde a implementação de uma língua única, assim os desapropriando de suas origens culturais, até o processo de segregação dos entes familiares para regiões diversas do Brasil simbolizam e cristalizam dores e violências que estão além da ordem física e que infligem diretamente nas subjetividades desses sujeitos. Tais práticas, que adquiriam respostas de cunho religioso, foram ao longo dos séculos sendo somadas às explicações científicas, que através de discursos biológicos e matemáticos construam artifícios para respaldar a escravidão e a degeneração das populações negras (SCHWARCZ, 1993).

No que se refere à educação prescrita na lei, a realidade das populações negras escravizadas ou livres (após a promulgação da Lei do Ventre Livre, 1871) não apresentava horizontes promissores. Como destacam Golçalves e Silva (2000), que mesmo após a implementação da Lei do Ventre Livre esse processo ainda era ligado ao interesse do senhor de escravo ou ao Estado que encaminhava essas crianças, quando abandonadas, a estabelecimentos públicos. Para além do caminho burocrático assinado pela lei, há o diálogo de saberes e trocas de conhecimentos oriundos das experiências desses sujeitos dentro de outros espaços que possibilitavam essas interações e, portanto, momentos de aprendizado, como nos espaços associativos, nos terreiros, nos quilombos entre outros, desde o período colonial (DOMINGUES, 2018).

Traçando esse percurso de empecilhos ao acesso de negros e negras à educação institucional, destacando à educação básica e o ensino superior, temos trilhado caminhos promissores que são construídos desde antes à abolição da escravidão, mas que ganham outros momentos emblemáticos no período mais recente através do Movimento Negro contemporâneo

ocorrido em 1970; do Teatro Experimental do Negro, em 1944 e com a lei 10639/03 (GOMES, 2017; PONTES, 2017). Com tais marcos instituídos por meio de muitas lutas e muitos embates no plano político e ideológico temos ainda, de forma evidente, o afastamento da população negra dos espaços privilegiados, como nas universidades, que ofertam cargos mais remunerados. Em contrapartida, encontramos o maior número desta população ainda ocupando, de forma sistemática, as prisões, as periferias das cidades e em serviços com menor remuneração. Essas questões ainda são urgentes não só no debate, mas na exposição de tal realidade de modo a desvelar o seu caráter estrutural em nossa sociedade, apontando que a marginalização não é fator natural, como também não está relacionada à escolha espontânea, mas que é resultante de um projeto histórico e que pode ser transformado.

A GEOGRAFIA ESCOLAR E O RACISMO ESTRUTURAL NO BRASIL

A Geografia, enquanto disciplina escolar tem datação oficial após 1930, devido aos cursos de formação superior de professores em Geografia, mas a sua presença nas escolas brasileiras se dá desde o início do século XIX (VLACH, 2013; ALBUQUERQUE, 2011). É já neste período que estavam evidentes os embates acerca do projeto nacional e, portanto, de uma discussão sobre identidade nacional e o território enquanto categoria de análise do espaço. Desta forma, é na ocupação do solo que se firmam as relações de poder, de modo que a espacialização é fundamental para assegurar não só o controle social mas para garantir que as estruturas de poder conseguirão se reproduzir sem grandes percalços.

Neste caminho do discurso geográfico, se dá o encaminhamento para estabelecer nortes que vão proporcionar a estabilidade do Estado e das elites sobre ele alocadas (MORAES, 1991). Portanto, neste cenário da discussão nacional, uma imagem vai sendo construída com referenciais e modos sociais de forma a montar um cenário de orientação das classes mais altas, como também, de apresentar as classes baixas a hierarquia social vigente. A utilização de uma única língua, o acesso privilegiado à escola, os modos religiosos, os símbolos nacionais, os feriados, o hino, o mito endêmico, são formas materiais e simbólicas moldar as sociedades e de estabelecer essa centralidade e coesão sobre a identidade nacional (GAÚDIO e BRAGA, 2007).

Na escola, através dos livros didáticos, a Geografia apontava, desde o início do século, para a preocupação em apresentar as formas naturais e grandiosas que compunham o Brasil, como por exemplo através da hidrografia. O geógrafo Delgado de Carvalho (1925) aponta em seu livro *Methodologia do ensino geográfico* um tópico intitulado *A geografia pátria como*

base salientando a relevância dos alunos conhecerem mais sobre o seu país e menos sobre outros casos estrangeiros. Este mesmo autor é destacado no trabalho de dissertação de Pires (2006) como um expoente relevante na disseminação de ideias nacionais através de seus livros didáticos, assim como ressalta a relação de Delgado com a teoria da miscigenação e as teorias racialistas vigentes na época.

Ao longo dos anos, as abordagens sobre questões raciais nos livros didáticos de Geografia sofreram mudanças, mas ainda apresentam, de forma estereotipada, a figura do(a) brasileiro(a) negro(a) atrelada à representações pejorativas, caricatas ou que diminuem a sua singularidade (RATTS, 2006; CORRÊA, 2017). Desta forma, reproduzir formas e conteúdos que se davam sobre a égide de um pensamento colonial europeu faz com que as populações negras continuem a se ver nos mesmos lugares que lhes foram projetados dentro de uma sociedade estruturada em formas racistas. Tais imagens não transpassam o objeto sobre a qual é reproduzida, no caso os livros e seus autores, mas consolida um imaginário coletivo de inferioridade, contribuindo assim, para reproduzir o racismo estrutural que temos (ALMEIDA, 2018).

Mas existem possibilidades outras de trabalhar com a temática partindo de um ponto contrário, de uma outra forma de pensar a história do negro no Brasil que não seja apenas reafirmando o lugar a submissão, mas potencializando a compreensão acerca da temática, assim ampliando horizontes para construção de outras paisagens que não sejam as colonizadas e consolidadas historicamente sobre uma ótica branca e homogênea (HOOKS, 2017). O exercício didático de pensar possibilidades diversas é transgressor, uma vez que somos ensinados a pensar uma única forma de ser, portanto emergir reflexões sobre raça e espaço em uma sala de aula de uma escola pública é caminhar através das epistemologias do sul, como salienta Gomes (2017).

METODOLOGIA

O presente trabalho apresenta a proposta de utilizar uma atividade como estratégia do trabalho docente em sala de aula de forma complementar ao livro didático e outras ferramentas didáticas. A referida atividade foi realizada junto a seis turmas do 2º ano do ensino médio no ano de 2019 no mês de outubro. Estas turmas fazem parte de um contexto de uma escola pública, na zona sul da cidade de Campina Grande – Paraíba. Dentro do universo das seis turmas, utilizei como ferramenta analítica, neste estudo de caso, as respostas das atividades das turmas D e E, nesta sequência, a primeira referente ao turno da manhã e a segunda ao turno da tarde. A escolha

de analisar as respostas de alguns alunos destas duas turmas, deu-se pelo fato do estado de conservação do material e da qualidade de visualização das respostas, tendo em vista os meses de arquivamento que afetaram a legibilidade de algumas dessas atividades. Também considerando o espaço deste trabalho, escolhi duas respostas de cada turma, e procurando resguardar a identidade dos alunos trarei as respostas através da identificação com a letra “A” acompanhados de números que identifiquem a sequência de respostas, sendo assim os alunos da turma D: A1 e A2 e da turma E: A3 e A4.

A atividade é intitulada *Atividade sobre espaço e desigualdade* e apresenta quatro questões subjetivas, sendo a quarta ramificada em duas outras perguntas, portanto totalizando cinco questionamentos e, desta forma, cinco possíveis respostas. Como o nome o título da atividade apresenta as questões não se referiam somente ao recorte racial, mas também contemplava as questões de gênero e classe, de modo a interseccionalizar o debate e a exposição da temática espacial. Contudo, visando focalizar a discussão sobre o recorte racial, irei trazer para análise as duas questões que dialogam mais precisamente com esta temática étnico-racial, são portanto, a segunda e terceira questões.

A proposta da atividade, como o próprio título apresenta, não era apenas para que os alunos se debruçassem sobre a discussão e/ou análise do recorte racial e seus desdobramentos sobre o espaço geográfico, mas também para que eles apresentassem suas compreensões acerca de outras desigualdades que tangenciam a nossa sociedade brasileira de forma sistemática, como o recorte de gênero e classe social. No quadro abaixo, apresento as duas questões que farão parte da análise.

Figura 1: segunda questão da referida atividade (Q2)

2- Sistema carcerário brasileiro: negros e pobres na prisão
06/08/2018 13h26

De acordo com o [Infopen](#), um sistema de informações estatísticas do sistema penitenciário brasileiro desenvolvido pelo Ministério da Justiça, o Brasil tem a quarta maior população carcerária do mundo. São aproximadamente 700 mil presos sem a infraestrutura para comportar este número. A realidade é de celas superlotadas, alimentação precária e violência. Situação que faz do sistema carcerário um grave problema social e de segurança pública.



Além da precariedade do sistema carcerário, as políticas de encarceramento e aumento de pena se voltam, via de regra, contra a população negra e pobre. Entre os presos, 61,7% são pretos ou pardos. Vale lembrar que 53,63% da população brasileira têm essa característica. Os brancos, inversamente, são 37,22% dos presos, enquanto são 45,48% na população em geral. E, ainda, de acordo com o Departamento Penitenciário Nacional ([Depen](#)), em 2014, 75% dos encarcerados têm até o ensino fundamental completo, um indicador de baixa renda.

De acordo com essa notícia podemos concluir que o sistema penitenciário também representa o racismo construído na nossa sociedade? Explique.

Fonte: arquivo pessoal, 2020.

Figura 2: terceira questão da referida atividade (Q3)

3- Sobre a notícia anterior “**Sistema carcerário brasileiro: negros e pobres na prisão**” podemos pensar uma alternativa para a resolução desse problema? A própria notícia já nos dá uma dica do que possa ser. Reflita e comente qual seria essa possibilidade para a mudança.

Fonte: arquivo pessoal, 2020.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base no objetivo deste trabalho, qual seja, analisar de que forma os alunos compreendem os marcadores raciais no espaço geográfico a partir de uma atividade complementar ao livro didático, apresento uma análise subdividida em dois momentos, quais sejam: o primeiro, intitulado “Sistema Carcerário, Espaço Geográfico e os Corpos Negros”, remete a uma investigação sobre a questão dois (Q2) e quatro respostas dos alunos A1 e A2 (turma D) e A3 e A4 (turma E) respectivamente, e o segundo momento, intitulado “O Problema

do Encarceramento e Possibilidades de Mudança”, refere-se à questão três (Q3) com suas respectivas respostas dos mesmos alunos já explicitados.

Sistema Carcerário, Espaço Geográfico e os Corpos Negros

Conforme a Q2 (vide Fig. 1), percebe-se que ela foi elaborada em duas partes. Na primeira, há a apresentação de um recorte de uma notícia sobre o sistema carcerário brasileiro, retirado do portal da Câmara dos Deputados, datado do dia seis de agosto de 2018. A escolha por este trecho da notícia, remete ao fato de que ele sintetizava a ideia geral acerca do sistema carcerário brasileiro abordado na própria notícia e também por objetivar tornar a questão mais concisa. É pertinente destacar que a data de publicação da notícia também foi considerada com a intenção de aproximar às reflexões ao momento presente. A segunda parte da Q2, apresenta o enunciado propriamente dito, por meio do qual eu trouxe o questionamento que os alunos deveriam responder.

Referente à proposição de trabalhar o sistema carcerário brasileiro é relevante destacar que as prisões, não só no Brasil como em outros países, são estruturas sociais e espacialidades formuladas historicamente dentro de uma ideia política e burocrática de conservar uma normalidade e controle social (DAVIS, 2019). A autora Gilmore (2002) traz, enquanto geógrafa, a relação das prisões com o racismo nos Estados Unidos, de modo à apresentar que dentro de uma discussão espacial é fundamental entender que há uma historicidade que deve ser analisada para não ler o espaço geográfico com o olhar somente do momento presente, assim, entendendo fatores que estão imbricados com as espacialidades construídas pela humanidade e visualizando certos objetivos.

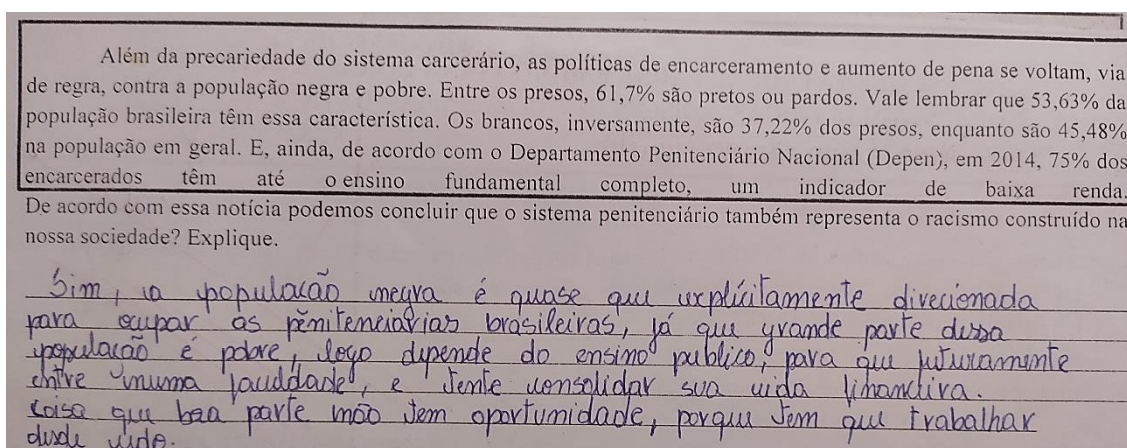
Autores brasileiros, como Almeida (2018) e Ratts (2006) trabalham, respectivamente, sobre o racismo e a Geografia nas relações raciais, mostrando que a nossa estrutura enquanto Estado-nação não está à parte das formas segregadoras, que agem sobre a sociedade de forma direta e cortante, isso ocorre de maneira mais incisiva tanto nas nossas subjetividades como na forma material através dos espaços que (não) ocupamos. Deste modo, destacar para os alunos essa correlação, entre espaço geográfico e raça, é deixar aparente que o estereótipo tão reiterado nos livros, na mídia, no próprio discurso social não é neutro, mas sim é resultado de um sistema que perpetua essa imagem do negro enquanto “ameaça” social. A própria notícia traz fatores como: educação e renda, que constroem a precariedade da maior parte da população carcerária,

evidenciando que há um projeto que objetiva destituir esse recorte social de possibilidades de trilhar caminhos promissores

Portanto a questão da espacialidade carcerária apresenta os dados alarmantes de encarceramento da população não-branca que intersecciona os dados de precariedade de renda e dificuldade de acesso e permanência na escola. Tal situação não é algo distante da realidade dos alunos, visto que alguns deles já experienciaram o racismo, mas, de uma forma geral, o discurso reproduzido socialmente, como o de “bandido bom é bandido morto”, por vezes, acaba distanciando a própria experiência de vida da leitura dos espaços e das desigualdades que eles carregam e reproduzem. Assim, propiciar espaços na sala de aula objetivando ampliar a leitura para trazer outros fatores que dialogam e colaboram para a realidade é fundamental para distanciar a leitura de mundo de reproduções pejorativas como a supracitada, assim apresentando a complexidade da nossa sociedade e conseqüentemente da resolução de tais problemáticas (RIBEIRO, 2017).

As respostas para a Q2, apresentadas a seguir, são dos alunos A1, A2, A3 e A4 respectivamente.

Figura 3: Resposta de A1 da Q2

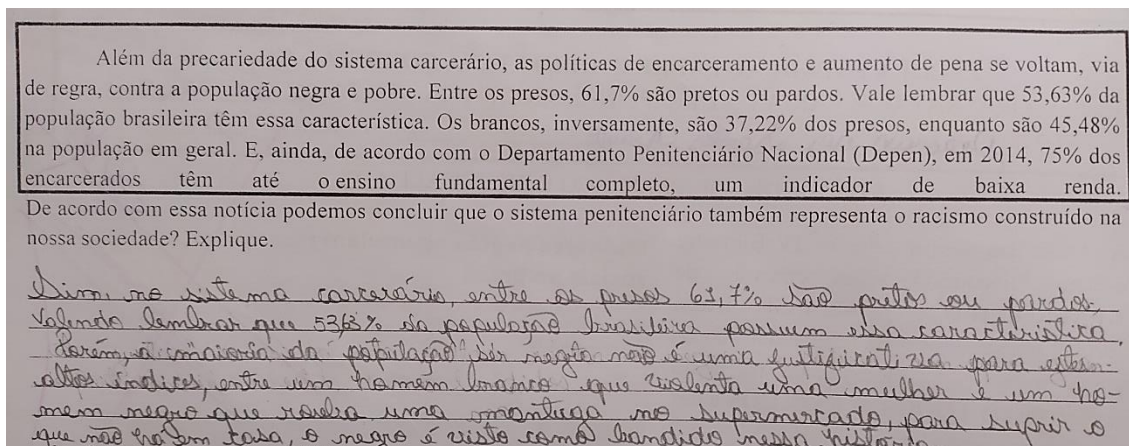


Fonte: arquivo pessoal, 2020.

Nesta resposta, podemos perceber que A1 apresenta a explicativa de que o objetivo do encarceramento é “direcionado à população negra, assim, concordando com o que Davis (2019) expõe sobre o funcionamento das prisões em segregar indivíduos indesejados pelo sistema. Essa segregação se dá por meio da construção de espacialidades para agrupar esses sujeitos em lugares distantes espacialmente de grupos sociais privilegiados. Desta forma, podemos pensar

portanto, em um projeto de aglomeração para exclusão, como Santos (2014) relata no capítulo “O Papel da Proximidade”. A resposta ainda destaca a realidade socioeconômica deste grupo social, tendo em vista à necessidade financeira como fator que colabora para a desistência dos estudos e a iniciação, ainda cedo, de jovens ao mundo do trabalho, salientando portanto, a dificuldade de permanência na escola.

Figura 4: resposta de A2 da Q2.



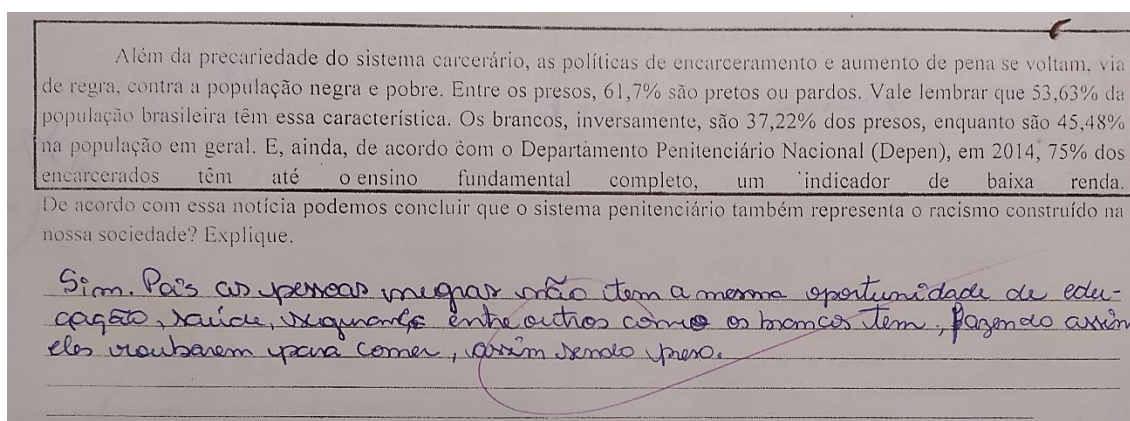
Fonte: arquivo pessoal, 2020.

Já A2 inicia sua resposta por meio de uma contextualização que retoma os dados sobre um número maior de encarceramento dos negros apresentados no fragmento da notícia quando diz que “entre os presos 61,7% são pretos ou pardos valendo lembrar que 53,63% da população brasileira possui essa característica”. Essa primeira exposição da ideia já indica a leitura complexa da realidade racial brasileira, que sendo marcada pelo processo de miscigenação, galgou classificações que distanciam a percepção individual de representações fenotípicas que se assemelham aos traços negróides, como destaca Munanga.

Dependendo do grau de miscigenação, o mestiço brasileiro pode atravessar a linha ou a fronteira de cor e se reclassificar ou ser reclassificado na categoria “branca”. Jamais poderá ser rebaixado ou classificado como negro, salvo raras exceções, devidas notadamente à escolha individual por posicionamento ideológico. Seria o caso dos poucos e raros mestiços politicamente mobilizados e que se consideram negros para forjar a solidariedade e a identidade política de todos os oprimidos (MUNANGA, 1999, p.118)

No segundo momento da resposta, A1 pondera que na nossa sociedade a leitura dos atos cometidos por negros e brancos são diferentes. Nesta resposta, é apresentada também que o aparato jurídico, na realidade cotidiana, ganha outros contornos quando frente à delitos cometidos por pessoas de diferentes raças. Desta forma, fica aparente à compreensão de A1 ao racismo estrutural no espaço geográfico (ALMEIDA, 2018).

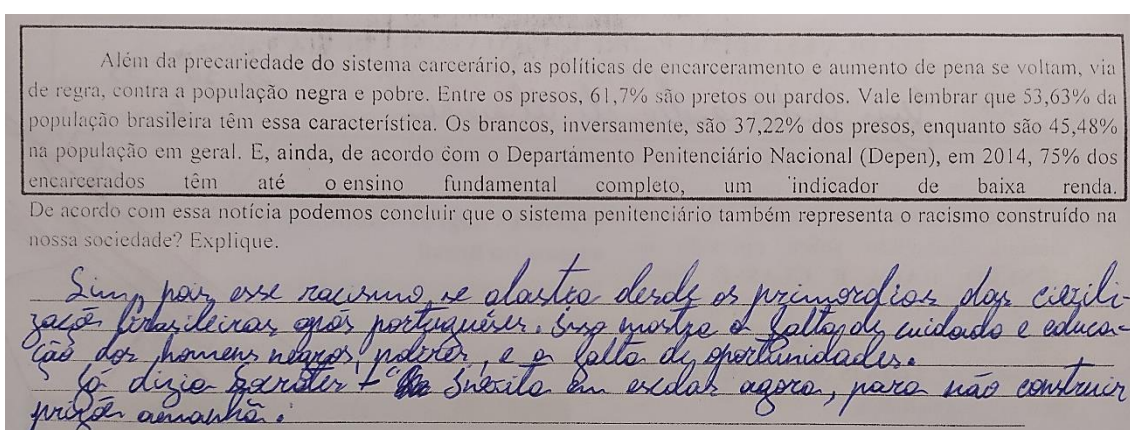
Figura 5: resposta de A3 da Q2



Fonte: arquivo pessoal, 2020.

Sobre a resposta de A3, podemos afirmar que, ao iniciar sua reflexão por meio do vocábulo ‘Sim’, o aluno não só concorda com a assertiva do enunciado que propus, mas também percorre um caminho similar às respostas pautadas anteriormente, por meio da qual há uma exposição da ideia de que sem uma estrutura mínima de educação, saúde, moradia e segurança certamente há uma busca por outros caminhos para garantia da sobrevivência. A3 também salienta o privilégio que as pessoas brancas possuem em relação as pessoas negras no Brasil, de tal modo que já se estrutura uma disparidade relacionada à oferta de serviços entre os dois grupos apresentados. Zeni (2004) aponta em seu trabalho, através da letra da música *Negro Drama* do grupo de rap Racionais MC’s, as dificuldades de ser brasileiro vivendo à margem do sistema capitalista e na observação constante do sistema policial, análise que se relaciona com a resposta de A3. Desta forma, por meio de sua resposta, podemos indicar que este aluno conseguiu ampliar sua percepção, acerca do problema da segregação social do negro no Brasil.

Figura 6: resposta de A4 para Q2



Fonte: arquivo pessoal, 2020.

Na quarta resposta da Q2, ao mencionar “esse racismo se alastra desde os primórdios das civilizações brasileiras com os portugueses”, A4 destaca a formulação histórica eurocêntrica que transpassa a estrutura social, e conseqüentemente prisional, do Brasil. A4 elucida que o nosso passado colonial sempre focalizou um recorte de pessoas para construir a nação brasileira, de tal forma que se normatizou em nosso imaginário coletivo a falta de acesso dos negros e pobres às instituições, como a escola, segundo a resposta. Nesse caminho é evidente que a ideia central percorre a discussão que Corrêa (2017) e Schwarcz (1993) expõem acerca dos estereótipos e os lugares socialmente delimitados as figuras marginalizadas. Desta forma, fica explícito que este aluno construiu um link entre a historicidade do país e a distribuição do espaço geográfico brasileiro, de tal modo que finaliza a sua resposta com uma citação “invista em escolas agora para não construir prisões amanhã” que declara ser de Sócrates.

O Problema do Encarceramento e Possibilidades de Mudança

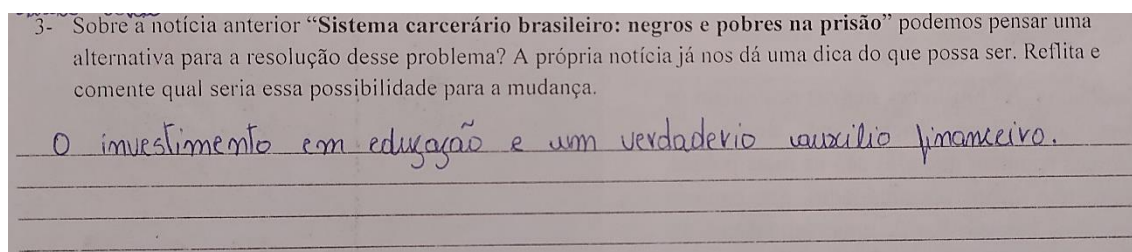
Quando propus destacar acerca da problemática das prisões brasileiras e lançar um olhar atento aos dados e o que eles nos dizem sobre este espaço percebi que apenas salientar a brutalidade do sistema poderia não ser um fim satisfatório para a atividade. Desta forma, pensei em uma maneira de conduzir os alunos a refletir sobre possibilidades de mudança da compreensão sobre as estruturas sociais partir da realidade posta. As autoras Gomes (2017) e Hooks (2017) destacam, em suas obras, que a realidade cruel que é imposta aos corpos negros é uma realidade universal, ou seja, é a proposta de uma forma de ler as vidas que são mutiladas diariamente, mas que além desta universalidade existem formas plurais de se viver e se entender enquanto sujeito negro no mundo. Por essa pluriversalidade de existências, é compreensível que ao salientar a questão racial não se pode apenas reproduzir o que já é tão explorado e explicitado no cotidiano, mas justamente buscar conhecer e dialogar acerca de formas outras de existências que podem ser apreendidas e, em certos contextos, norteadoras de mudanças sistemáticas.

Quando propus trabalhar com formas de mudança, não se tratava de desconsiderar as mazelas que nossa sociedade carrega dado o fator colonial, que inclusive já haviam sido explicitadas na Q2, mas significava possibilitar aos alunos e alunas formas de se ler o concreto que não fossem apenas findadas nas adversidades. Portanto, a Q3 (vide Fig. 2) objetivou finalizar um caminho reflexivo que pretendia estimular os alunos a pensarem formas de alterar

o sistema carcerário, pautando assim, propostas de alteração desta ordem vigente. Se faz necessário salientar que ao dar destaque à tal orientação de se pensar em possibilidades de mudança social também considere emergir com o debate da ideia de meritocracia, a qual está cada vez mais vigente na nossa sociedade e que põe, como querela, o debate racial, assim como o de gênero e de classe social. Ao tentar distanciar o racismo de uma ideia de “vitimismo”, termo empregado por Ribeiro (2017), tento apresentar que discursos políticos, que popularizam soluções instantâneas por meio de jargões rasos e fáceis, não trazem concretamente o problema em sua complexidade, por conseguinte não apresentando compromisso com a população e muito menos com uma mudança concreta.

Para dialogar sobre as alternativas encaminhadas pelos alunos, apresento as respostas escritas referente a Q3 dos referidos alunos: A1, A2, A3 e A4.

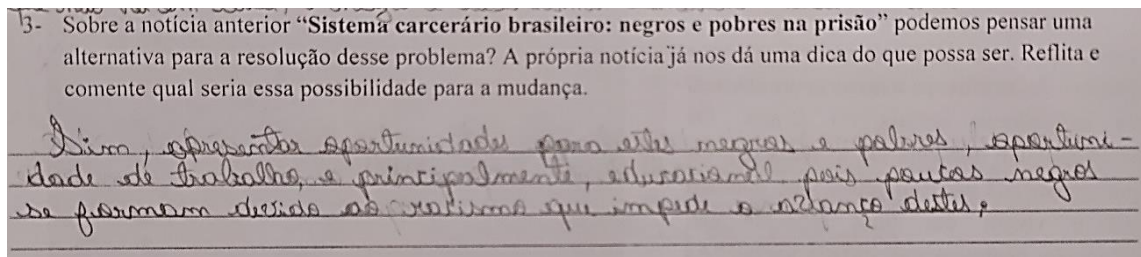
Figura 7: resposta de A1 para Q3



Fonte: arquivo pessoal, 2020.

O A1 deu subsequência a reflexão da questão anteriormente proposta destacando mais objetivamente que educação e condição financeira são as possíveis soluções para o problema apresentado na notícia. Quando o aluno apresentou “investimento em educação” ele estava, possivelmente, salientando que a escassez em uma educação de qualidade, que realmente abarcasse a população negra fosse fundamental para subverter a lógica prisional, uma vez que a realidade da educação pública brasileira ainda não é satisfatória e deixa lacunas na formação desses indivíduos, concordando, portanto, com Tavares e Santos (2020). E à respeito do fragmento “verdadeiro auxílio financeiro”, vale salientar a compreensão de A1 acerca da desigualdade econômica e da possibilidade de mudança através de programas de transferência de renda, como à exemplo do Bolsa Família, questão esta abordada por Mariano e Carloto (2012) no trabalho que analisam raça, gênero e classe dentro do programa Bolsa Família.

Figura 8: resposta de A2 para a Q3



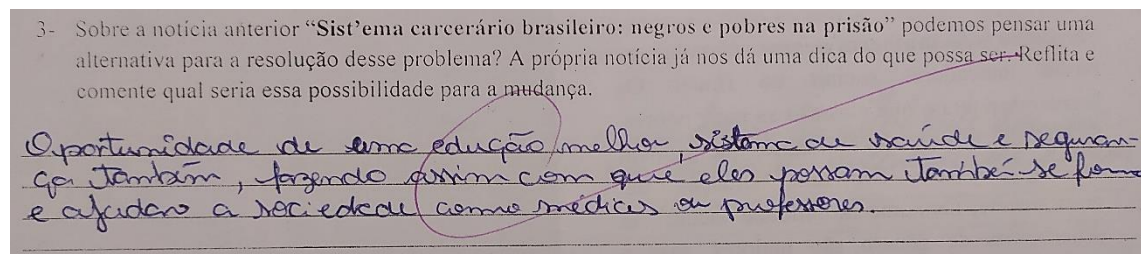
Fonte: acervo pessoal, 2020

O A2 também abrangeu a questão educacional e oportunidades de emprego, como possíveis resoluções. Além de destacar tais ideias, ainda pontuou que a questão racial além de incidir no espaço prisional também movimentava o sistema educacional, portanto dificultando a realidade do indivíduo dentro de um espaço onde poderia ser sua alternativa de transformação social. É neste sentido, que Gomes destaca:

A fome, a pobreza e a desigualdade têm incidido com mais contundência sobre os descendentes de africanos em nosso país do que em relação ao segmento branco. Como dizem alguns pesquisadores: elas têm cor. A reversão desse quadro diz respeito à construção de políticas públicas específicas, tanto na educação básica quanto no ensino superior. (GOMES, 2003, p.78)

Nesta resposta, vale salientar, a preocupação do aluno em enunciar que a própria escola, que costumeiramente é vista como instituição de responsabilidade máxima das mudanças sociais, também está entrelaçada com a segregação racial, como também pontua Hooks (1995).

Figura 9: resposta de A3 para Q3

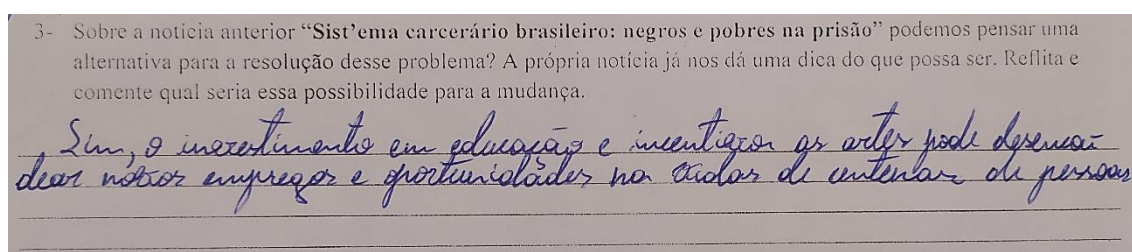


Fonte: arquivo pessoal, 2020

A3 destaca os serviços de saúde, educação e segurança enquanto garantias basilares e fundamentais para uma possibilidade de sanear a problemática apresentada na questão anterior. Assim, A3 mostra na resposta que tais mecanismos sociais são formas prováveis de garantir uma condição básica de qualidade de vida para a não reprodução dos dados de encarceramento. Este aluno também destaca que a possibilidade de acesso à serviços básicos, por parte da

sociedade, tende a contribuir para reverter a situação de empregabilidade de pessoas marginalizadas socialmente que algumas vezes se encontram no limiar do encarceramento. Acredito que esta apresentação reflexiva é interessante, pois caminha na ideia de que transformar dados negativos, como o de aprisionamento, em taxas de desenvolvimento social, se dá, também, através do investimento em melhores condições de empregos aos negros. Nesta resposta, vale salientar que o aluno compreende a hierarquização do acesso às camadas superiores nas relações trabalhistas, assim, assimilando que estruturalmente os cargos subordinados estão ocupados majoritariamente por indivíduos negros, como apresenta Hasenbalg (1979, p. 19) ao mencionar que “a maioria dos brasileiros não-brancos constitui parte de grupos e classes subordinados, tais como o campesinato, o sub-proletariado urbano e a classe operária”.

Figura 10: resposta de A4 para Q3



Fonte: acervo pessoal, 2020

Por fim, A4, além de destacar educação como alternativa para subverter os dados apresentados, também pontuou as artes como ferramenta de mudança. É importante atentar para a questão das artes, pois em uma sociedade que marginaliza formas de trabalho voltadas às expressões subjetivas do ser humano, trazer as artes como instrumento inclusive de empregabilidade é transgredir a lógica formal de produção e reprodução social (GARCIA, 2003). Acredito que ampliar os moldes de viver os espaços em uma realidade brasileira também percorre o caminho contra-hegemônico imposto pela nossa história colonial, e que pensar através das artes é revolucionário. Desta forma, como A4 sugere, traçar esse outro percurso é uma maneira de suscitar as nossas fronteiras epistemológicas e através desta percepção refletir conjuntamente pluralidades possíveis e autônomas. Portanto, podemos sugerir que este aluno concorda com Mignolo que apresenta a história das populações originárias do território brasileiro que:

tiveram que lidar, de uma forma ou de outra, com a cosmovisão mono-tópica da civilização ocidental encapsulada no grego e no latim, nas seis línguas modernas imperiais da Europa, e na subjetividade correspondente registrada

na e através da expressão artística, na cultura popular, na comunicação de massa, etc. (MIGNOLO, 2008, p. 304)

Diante da análise apresentada, acerca das Q2 e Q3, posso apontar que a proposta de articular as concepções de espaço geográfico e racismo foi alcançada dada as respostas apresentadas pelos alunos, que expressaram a correlação entre fatores que são fundamentais na compreensão da questão racial, como o fator histórico (vide Fig. 6) e econômico, por exemplo. Dialogar, com os alunos das turmas apresentadas, por meio desta atividade complementar foi fundamental para aprofundar a leitura das espacialidades no contexto brasileiro, desta forma, direcionando o pensamento geográfico escolar para um caminho mais tangível do que o que é geralmente apresentado nos livros didáticos.

Desvincular a discussão de espaço geográfico de recortes como gênero, raça e classe reduz a potencialidade reflexiva do público que se debruça sobre tal estudo, seja na escola ou na universidade, assim, apresentando uma realidade que não condiz com o panorama macro e com o cotidiano dos indivíduos que são marginalizados pelo Estado e por suas *instituições de sequestro* (VEIGA-NETO, 2017). Essa discussão, porém, se faz ainda mais importante na escola pública devido ao alunato que não só faz parte do recorte racial, mas também de classe, de tal modo que a explanação à respeito desses marcadores no espaço não delinea somente o entendimento acerca de como eles são operados nas espacialidades, mas também abrange a compreensão de como atuar na transformação dessa realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo analisar de que forma os alunos compreendem os marcadores raciais no espaço geográfico a partir de uma atividade complementar ao livro didático. Tal atividade foi aplicada junto a duas turmas do ensino médio numa escola pública estadual na cidade de Campina Grande, Paraíba em 2019.

As questões propostas, Q2 e Q3, foram elaboradas com o intuito de incentivar a reflexão dos alunos acerca do sistema prisional brasileiro, desta forma proporcionando um aprofundamento acerca da espacialização dos corpos e conseqüentemente da segregação. Apresentar uma notícia que datasse de um período próximo ao que a atividade foi trabalhada, também contribuiu para conduzir à reflexão sobre como a problemática ainda é atual e pungente. Pesquisar os dados e apresenta-los de forma mais concisa na atividade também foi

importante para centrar a discussão com o intuito de aprofundar as análises que seriam feitas por parte dos alunos. Especificamente, referente a Q3, a proposta de suscitar uma reflexão não só acerca da problemática, mas também sobre uma possível mudança foi significativa, pois encaminhou os alunos a se posicionarem diante das desigualdades que tangenciam a nossa realidade.

De uma forma geral, após a análise das respostas dos alunos, trago como conclusões os seguintes itens: (i) que a compreensão das espacialidades não são neutras, pois o nosso percurso histórico-geográfico está saturado de demarcadores que privilegiam certos corpos e marginalizam outros; (ii) que esse processo não está presente apenas no sistema carcerário, mas também na escola e até mesmo nos cargos profissionais; (iii) que a inserção majoritária de negros dentro das penitenciárias é um projeto que se apoia, por exemplo, na desigualdade financeira onde impõe desde cedo a participação de jovens e adolescentes no mercado de trabalho os distanciando, assim, do meio escolar e por conseguinte de oportunidades de vida menos subalternizadas.

Porém, o contexto desigual não é um fim imutável para a população negra, assim, os alunos apontam, na Q3, possibilidades de transformação que são executáveis, como: maior oportunidade de emprego, garantia de serviços básicos como educação e saúde e acesso a uma renda básica como auxílio financeiro. Essas estratégias apresentadas são formas de mudança que eles visualizaram e que, caso executadas, seriam efetivas tendo em vista que os autores aqui apresentados dialogam neste mesmo caminho de proposta. Ou seja, a atividade complementar que trazia, as reflexões sobre desigualdade espacial e raça, a partir da Q2, e em seguida uma sugestão de mudança social, na Q3, teve seu objetivo alcançado dada as considerações trazidas pelos alunos, assim como, na ponderação de possibilidades emancipatórias para desprender a nossa história de marcas tão violentas e desiguais.

Portanto indico que o trabalho de empregar, em sala de aula, atividades complementares ao livro didático se faz relevante, tendo em vista que ao ampliar as discussões sobre determinadas temáticas pode-se construir formas alternativas de entender os espaços que frequentamos e, também, modificamos. A Geografia não está apenas dentro de conceitos e fechada em formas únicas, ao contrário, é uma ciência pungente que se articula ao nosso dia a dia, ou seja, ao cotidiano nas mais variadas compreensões e escalas. Assim, destaco que expor demarcadores que transpassam a vida de grande parte da população brasileira, como raça, gênero e classe, é importante, pois através dessas leituras mais aprofundadas e reais podemos

construir uma educação mais viva, assim como uma Geografia, enquanto disciplina escolar, mais participativa na compreensão de mundo por parte dos alunos.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. Dois momentos na história da Geografia escolar: a Geografia clássica e as contribuições de Delgado de Carvalho. **Revista Brasileira de Educação em Geografia: Rev. Bras. Educ. Geog.**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 19-51, jul./dez., 2011.

ALMEIDA, Silvio. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BONFIM, Paulo Ricardo. **Educar, Higienizar e Regenerar.** Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

CARVALHO, Delgado. **Metodologia do Ensino Geográfico** – Introdução ao Ensino de Geografia Moderna. Petrópolis, Tipografia das Vozes de Petrópolis, 1925.

CORREA, Gabriel Siqueira. O branqueamento do território como dispositivo de poder da colonialidade: notas sobre o contexto brasileiro. **Geografia e giro descolonial-Experiências, ideias e horizontes de renovação do pensamento crítico**, 2017.

DAVIS, Angela. **Estarão as prisões obsoletas?.** 4ed. Rio de Janeiro: Difel, 2019.

DOLHNIKOFF, Míriam. Elites regionais e a construção do Estado nacional. In: JACSÓN, E. (Org). **Brasil: formação do Estado e da nação.** São Paulo: Fapesp, Hucitec; Ijuí: UNIJUI, 2003.

DOMINGUES, Petrônio. Associativismo negro. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flávio. (Org.). **Dicionário da escravidão e liberdade.** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

FANON, Frantz. **Pele negras máscaras brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008.

GARCIA, Regina Leite. A difícil arte/ciência de pesquisar com o cotidiano. **Método; métodos; contramétodos.** São Paulo: Cortez, p. 193-208, 2003.

GILMORE, Ruth Wilson. Fatal couplings of power and difference: Notes on racism and geography. **The professional geographer**, v. 54, n. 1, p. 15-24, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 75-85, 2003.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** Petrópolis: Vozes, 2017

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 134-158, Dec. 2000.

HASENBALG, Carlos Alfredo. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil.** Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HOOKS, Bell. Intelectuais negras. **Estudos feministas**, v. 3, n. 2, p. 464, 1995.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF–Dossiê: Literatura, língua e identidade**, v. 34, p. 287-324, 2008.

MORAES, Antonio Carlos Robert. Notas sobre identidade nacional e institucionalização da geografia no Brasil. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, p. 166-76, 1991.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

PIRES, Marcelo Raimundo. Representações de Brasil em Delgado de Carvalho. **Piracicaba: UNIMEP**, v. 102, 2006.

PONTES, Kátiuscia Ribeiro. **Kemet, escolas e arcádeas: a importância da filosofia africana no combate ao racismo epistêmico e a lei 10639/03**. 2017. Dissertação (Filosofia da Educação), CEFET/RJ, Rio de Janeiro, 2017.

RATTS, Alecsandro. JP et al. Representações da África e da população negra nos livros didáticos de geografia (Representations of Africa and black people in didactic books of Geography). **Revista da Casa da Geografia de Sobral (RCGS)**, v. 8, n. 1, 2006.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?**. Belo Horizonte: Letramento; 2017.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4ed. São Paulo: Edusp, 2014.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil do século XIX**. Editora Companhia das Letras, 1993.

TAVARES, Manuel; SANTOS, Eduardo. Um giro decolonial: perspectivas para uma nova geopolítica epistêmica. **Laplage em Revista**, v. 6, n. 1, p. 104-117, 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. 3ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

VLACH, Vania Rubia Farias. O ensino de Geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. In: VESENTINI, José William (Org.). **O ensino de Geografia no século XXI**. 7ed. Campinas: Papirus, 2013.

ZENI, Bruno. O negro drama do rap: entre a lei do cão e a lei da selva. **Estud. av.**, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 225-241, abr. 2004.

HISTÓRIA DO ENSINO SECUNDÁRIO NO BRASIL (1946-1961)

Paolla Rolon Rocha ¹
Jorismary Lescano Severino ²
Margarita Victoria Rodríguez ³

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar o ensino secundário no período de 1946-1961. O referencial teórico-metodológico aplicado é materialista-histórico-dialético, para compreender a sociedade em sua totalidade. No contexto histórico, observa-se contradição, pois apesar de ocorrer um avanço de número de matrículas no ensino secundário no período, as instituições em sua maioria eram privadas e não existia obrigatoriedade e gratuidade para essa etapa da educação. Dessa forma, em 1961 é elaborado a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que passou a denominar essa etapa de ensino médio, com duas ramificações: secundária e técnica. Os resultados mostram que o ensino secundário era uma etapa escolar apenas urbana, não chegando para a população rural. O Estado que mantinha a escola pública de ensino médio no país nesse momento histórico, sendo pouco relevante o município, o governo federal dava manutenção de forma indireta por meio de bolsas, subvenções e suplementação de salários.

Palavras-chave: História, Ensino Secundário, Brasil.

INTRODUÇÃO

O objetivo é analisar o ensino secundário no período de 1946-1961, para isso é necessário compreender a sua totalidade, assim, inicialmente, abordaremos como estava a sociedade brasileira.

O momento histórico é denominado República Populista e/ou Período Democrático, visto que os representantes governamentais foram eleitos democraticamente pela primeira vez na história brasileira.

Dessa forma, os presidentes foram: Eurico Gaspar Dutra (1946-1951), Getúlio Vargas (1951-1954), Café Filho (1954-1955), Juscelino Kubitschek de Oliveira (1956-1961), Jânio Quadros (1961); João Goulart (1961-1964). Para compreender a totalidade, é necessário primeiro, mostrar como estava a sociedade brasileira nesse período.

¹ Doutoranda em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, paa.rocha@hotmail.com;

² Doutoranda em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, jorismary_lescano@hotmail.com;

³ Professora Doutora, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, poroyan@uol.com.br.

Durante o governo de Dutra, foi promulgada a Constituição de 1946, que explanou o direito a livre manifestação de pensamento:

5º É livre a manifestação do pensamento, sem que dependa de censura, salvo quanto a espetáculos e diversões públicas, respondendo cada um, nos casos e na forma que a lei preceituar pelos abusos que cometer. Não é permitido o anonimato. É assegurado o direito de resposta. A publicação de livros e periódicos não dependerá de licença do poder público. Não será, porém, tolerada propaganda de guerra, de processos violentos para subverter a ordem política e social, ou de preconceitos de raça ou de classe. (BRASIL, 1946).

Assim, observa-se que não seria tolerado preconceitos a raça ou classe social. Além disso, os direitos trabalhistas adquiridos nas constituições anteriores foram quase todos mantidos, apesar de constar o direito a greve “Art. 158. É reconhecido o direito de greve, cujo exercício a lei regulará.” (BRASIL, 1946), mostra-se que a lei teria que regular, tornando-a contraditória.

A Constituição também explanou sobre autonomia dos estados e municípios, duração do mandato presidencial de cinco anos, direito ao voto para os maiores de 18 anos, excluindo os analfabetos, permitia a intervenção de militares na política.

Em relação a economia brasileira, por conta da inflação alta, Dutra criou o Plano Salte (saúde, alimentação, transporte e energia), para estimular todos esses setores, porém, os trabalhadores foram os mais prejudicados, pois, reduziu para a metade o poder aquisitivo do salário mínimo. Essa política foi executada de 1949 a 1953.

Vargas assumiu o poder em 1951, a economia em seu governo era de caráter nacionalista, criou em 1953 a estatal Petrobras, fazendo a monopolização do petróleo brasileiro, deixando os grupos políticos ligados aos países estrangeiros contrariados. Além disso, o estado interviu bastante na economia, desagradando os grupos contrários ao governo.

Vargas foi acusado de mandar matar seu opositor o jornalista Carlos Lacerda, dessa forma, a oposição pedia sua renúncia, dito isso, Vargas escreve uma carta e se suicidou no dia 24 de agosto de 1954. Com o suicídio, ele impediu que seus opositores chegassem ao poder. Assim sendo, Café Filho, seu vice, terminou o mandato e tornou-se presidente no período de 1954 a 1955.

Juscelino Kubitschek usou em sua campanha eleitoral o slogan 50 anos em 5. Quando assumiu a presidência (1956), criou o Plano de Matas, esse plano tinha como prioridade cinco

setores: energia, transporte, indústria, educação e alimentação. Mas o plano só teve sucesso nas três primeiras áreas, não atingindo as metas na educação e alimentação.

As principais políticas que contribuíram para o desenvolvimento econômico foram: a expansão das usinas hidrelétricas, a implantação da indústria automobilística, a criação da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), a criação do Conselho Nacional de Energia Nuclear, além disso, criou a nova capital do País, em Goiás, denominada Brasília. Durante seu governo o Produto Interno Bruto (PIB) cresceu 7% anual e o aumento industrial ocorreu em 80%.

O governo de Jânio Quadros (1961) teve uma duração curta, de seis meses, em relação a economia, criou um plano de austeridade, para diminuir a inflação, porém, com a desvalorização da moeda nacional em relação ao dólar, aumentou o preço de diversos produtos, como combustíveis, passagens de ônibus e o pão. Além disso, seu governo ficou sem apoio, o que inviabilizou seu governo. Sua renúncia ocorreu em 25 de agosto de 1961.

O governo de João Goulart, iniciou um regime parlamentarista, dessa forma, seus poderes presidenciais estarem diminuídos pelo parlamento, só em 1963 que Goulart consegue recuperar seus poderes presidenciais, por meio de plebiscito. Foi implantado em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Enquanto o presidente tentava implantar suas reformas, os Estados Unidos apoiaram o golpe para tirá-lo do poder junto aos militares e civis contra o governo. E em 1964 deu o golpe, que iniciou a Ditadura Civil-Militar que durou até 1985.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada é materialista histórico dialética, que parte do pressuposto que a história sempre se modifica e para compreendê-la é necessário compreender a totalidade (a sociedade, economia, política, cultura, entre outros). E que pode ser sempre transformada. O método permite segundo Rodríguez (2004) captar as coisas em sua singularidade e a dialética oferece a possibilidade de um conhecimento sintético e completo da realidade em movimento.

Para que a pesquisa científica seja plena, não se deve desassociar o universal (totalidade) e o singular, como explana Sanfelice (2009) que para captar a singularidade é preciso olhar o universal. “Se o singular não existe por si, uma vez que está contido no universal, o universal não se institui sem as contraditórias relações das múltiplas singularidades. Captar o movimento,

a tensão entre o singular e o universal é o fundamental da pesquisa” (SANFELICE, 2009, p. 198). O universal é então a sociedade capitalista. E o singular é o nosso objeto de estudo, no caso, o ensino secundário.

As categorias utilizadas para a produção desse trabalho foram: 1) “Contradição” no sentido da educação pública fomentar a educação privada no ensino secundário, em vez de criarem escolas. 2) “Totalidade” pois para compreender a dinâmica singular é necessário analisar todo o contexto histórico.

Mas o que são categorias? Para Marx (1983) o movimento das categorias surge como ato de produção real. Categorias expressam aspectos fundamentais das relações dos homens entre si e com a natureza e são construídas através do desenvolvimento do conhecimento e da prática social. A História da educação será analisada para compreender a história da sociedade do período, partindo do pressuposto do singular para o universal.

A pesquisa é de cunho bibliográfico e documental, assim sendo, o processo metodológico realizado foi o seguinte:

Pesquisa Bibliográfica – desenvolvidas por materiais já elaborados, como por exemplo: livros, teses, dissertações e outras publicações que abordaram sobre a história da educação, em especial o ensino secundário, nacional, dando ênfase a período da República Populista.

Pesquisa Documental - foram coletados e depois analisados documentos tais como: legislações, mensagens presidenciais, relatórios do ensino secundário, documentos da instituição de ensino. Também foram coletados Jornais e Revistas referentes ao momento histórico de 1946-1961.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em relação ao ensino secundário no momento histórico analisado, observa-se que a política vigente era a Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, período que Vargas estava no poder. Nela explana sobre a divisão do curso em dois ciclo entre outras demandas.

Art. 2º O ensino secundário será ministrado em dois ciclos. O primeiro compreenderá um só curso: o curso ginásial. O segundo compreenderá dois cursos paralelos: o curso clássico e o curso científico.

Art. 3º O curso ginásial, que terá a duração de quatro anos, destinar-se-á a dar aos adolescentes os elementos fundamentais do ensino secundário.

Art. 4º O curso clássico e o curso científico, cada qual com a duração de três anos, terão por objetivo consolidar a educação ministrada no curso ginásial e

bem assim desenvolvê-la e aprofundá-la. No curso clássico, concorrerá para a formação intelectual, além de um maior conhecimento de filosofia, um acentuado estudo das letras antigas; no curso científico, essa formação será marcada por um estudo maior de ciências. (BRASIL, 1942).

O ensino secundário ficou dividido em dois ciclos, o primeiro ginásial com duração de quatro anos e o segundo com dois cursos paralelos denominados clássico e científico com duração de três anos. A referida legislação não apontava obrigatoriedade e gratuidade do ensino secundário. O ensino secundário estava em processo de expansão, apesar de não ser para todos, como mostra a tabela a seguir:

Tabela 1: Crescimento do ensino secundário (1942-1945)

Anos	Unidades Escolares	Matrículas	Aprovações	Conclusões
1942	886	199.435	158.986	47.369
1943	1304	211.246	165.906	33.054
1944	1282	233.223	181.766	34.395
1945	1344	256.467	206.332	39.375

Fonte: Lourenço Filho, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos 1950. Tabela elaborada pelas autoras.

Observa-se que o crescimento das instituições escolares não foi linear, assim como, alunos que conseguiram concluir essa etapa da educação, porém, contraditoriamente, o número de matrículas e aprovações foram crescendo ao longo dos anos. De acordo com Lourenço Filho (1950), o súbito acréscimo de conclusões no ano de 1942 deve-se ao fato de se ter expedido certificado tanto aos alunos que concluíram a 5.a série, quanto aos que concluíram a 4.a série, que passou a ser o término do 1.º ciclo, segundo a reforma Capanema. Com esses números do ensino secundário, inicia o período da República Populista.

Com a Constituição de 1946, explanou apenas a obrigatoriedade para o ensino primário e a assistência a alunos necessitados, como mostra o “Art. 172. Cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar.” (BRASIL, 1946). Assim, alunos da classe trabalhadora só conseguia usufruir do ensino secundário de maneira assistencialista.

A tabela a seguir mostra os primeiros dados do ensino secundário no período da República Populista.

Tabela 2: Dados do Ensino Secundário 1946

Ano	Unidades Escolares	Matrícula	Aprovações	Conclusões
1946	1.344	282.179	-	42.934

Fonte: Lourenço Filho, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos 1950. Tabela elaborada pelas autoras.

Observa-se que ocorreu um aumento de matrículas, unidades escolares e conclusões dessa etapa de ensino. Porém, deve-se enfatizar que as unidades em sua maioria eram privadas, visto a não obrigatoriedade dos governos em manterem o ensino secundário público. Em relação ao número de alunos e alunas, a próxima tabela apresenta os dados:

Tabela 3: Dados da Matrículas Masculinas e Femininas do Ensino Secundário 1946

Ano	Masculino	Feminino
1946	167.257	114.922

Fonte: Lourenço Filho, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos 1950. Tabela elaborada pelas autoras.

Os dados mostram que 60% das matrículas era do sexo masculino e 40% do sexo feminino. Sendo o Estado com maior disparidade Santa Catarina, com 2.207 rapazes e 864 moças matriculadas. De acordo com Lourenço Filho (1950) nos Estados do Amazonas, Pará, Piauí, Ceará, Paraíba, Pernambuco, Bahia, Minas Gerais e Paraná, a matrícula de rapazes era sensivelmente igual a 2/3 do total e no Estado de Sergipe, a matrícula do sexo feminino superava a do masculino: 1.165 moças e 870 rapazes.

A tabela a seguir mostra o número de Instituições escolares em 1947:

Tabela 4: Dados das Instituições Escolares de Ensino Secundário 1947

Ano	Capital	Interior
1947	396	664

Fonte: Lourenço Filho, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos 1950. Tabela elaborada pelas autoras.

Em 1947, os dados mostram que no interior existiam mais escolas de ensino secundário, porém, deve se enfatizar, que essas instituições eram em áreas urbanas, não existindo essa etapa escolar em áreas rurais. Esses dados eram de estabelecimentos de ginásio e colégio. Em relação aos dados de matrícula a próxima tabela apresenta os dados.

Tabela 5: Dados de Matrículas do Ensino Secundário 1947

Ano	Capital	Interior
1947	179.000	126.000

Fonte: Lourenço Filho, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos 1950. Tabela elaborada pelas autoras.

Observa-se a contradição, pois, apesar de existir mais instituições de ensino no interior, as capitais tinham o maior número de matrículas nessa etapa de ensino. Esses dados eram de estabelecimentos de ginásio e colégio. A próxima tabela apresenta as diferenças de matrículas ao curso ginásial.

Tabela 6: Dados de Matrícula do Ensino Secundário – Curso Ginásial 1947

Ano	Capital	Interior
1947	139.000	116.000

Fonte: Lourenço Filho, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos 1950. Tabela elaborada pelas autoras.

Os dados demonstram que em relação ao curso ginásial as diferenças diminuem, pois o curso ginásial era o primeiro dessa etapa da educação, dessa forma, as matrículas eram maiores, pois existia a evasão escolar no decorrer dos anos.

Em 1959, em um momento em que a educação aguardava a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais, período de intensos debates pelo Congresso Nacional, foi escrito o Manifesto dos Educadores Mais Uma Vez Convocados, seu principal Signatário foi Fernando de Azevedo, explanou sobre a Educação naquele momento histórico. Em relação ao ensino secundário abordava:

[...] atinge a 80% o ensino secundário entregue a particulares, – e daí exatamente decorre toda a grave crise em que se debate esse grau de ensino no país. Onde, pois, como se vê, cumpriu o Estado com mais zelo os deveres que lhe impôs a Constituição, progrediu o ensino, – é a parte referente à educação fundamental e superior; e onde dele se descuidou, descarregando suas obrigações às costas de entidades privadas, como no caso do ensino secundário, é o que de pior se exertou no sistema geral de educação. (AZEVEDO et al. 2010 p. 87).

Observa-se que o ensino secundário para a classe trabalhadora não era de interesse do governo, por isso a demanda era na iniciativa privada. Assim, o manifesto criticava o descarregamento de suas obrigações às costas das instituições privadas.

O dia em que esse grau de ensino (o “secundário”, que passou a sê-lo no sentido pejorativo da palavra) tiver dos poderes públicos a atenção que requer, e se inverter, em consequência, pela expansão do ensino público, a referida porcentagem, alcançando o Estado mais 40 ou 60% dos 80 que cabem agora a instituições particulares, o ensino de nível médio, na diversidade de seus tipos de escolas (sobretudo secundárias e normais), tornará o impulso que adquiriu o ensino primário, com todas as suas deficiências de escolas e instalações, e entrará numa fase de reconstrução e de progressos reais. (AZEVEDO et al. 2010 p. 87 -88).

O manifesto apontou que o poder público não dava a importância necessária a essa etapa de ensino, e que só poderia avançar se isso muda-se.

Em relação ao financiamento educacional no ano de 1959, a Constituição brasileira de 1946 apontava que os Estados e os Municípios despendam, no mínimo, 20% da sua renda tributária e a União 10 % no mínimo. De acordo com o INEP (1962) tomando-se a receita arrecadada da União, dos Estados e dos Municípios em 1959, verificou-se que do total da arrecadação de Cr\$ 337.680.020.000,00. Em relação as despesas a educação, a próxima tabela apresenta os dados.

Tabela 7: Despesas Educacionais – 1959

União	Estados	Municípios
15.790.000.000,00	18.924.000.000,00	3.225.000.000,00

Fonte: INEP. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. 1962. Tabela elaborada pelas autoras.

Observa-se que por serem obrigados a usar 20% de sua renda para a educação, os Estados eram quem mais contribuíssem financeiramente para esse fim, e como a maioria dos municípios tinham poucos recursos, os dados mostram o menor investimento. De acordo com o INEP (1962) à base desses dados, a União estaria, nesse ano (1959), cumprindo o dispositivo constitucional que fixava seus gastos mínimos com a educação, pois despenderia cerca de 11% de sua receita tributária com a educação; os Estados, 15,5% ; e os Municípios cerca de 18%. Ou seja, os Estados e os Municípios não contribuíssem como mandava a Constituição.

A tabela a seguir apresenta os gastos públicos em diferentes níveis.

Tabela 8: Gastos Públicos em Educação 1959

Ensino Elementar	Médio	Superior
46%	24%	30%

Fonte: INEP. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. 1962. Tabela elaborada pelas autoras.

A tabela 8 mostra que o ensino secundário era a etapa com o menor recurso. De acordo com o INEP (1962) a União concentrava seus esforços no ensino superior e no ensino médio técnico-industrial; os Municípios cuidavam quase que exclusivamente do ensino primário; os Estados, sobretudo do ensino primário e médio; os particulares atuavam, principalmente, no ensino secundário acadêmico, normal e no superior. A próxima tabela mostra os gastos aos três níveis de ensino.

Tabela 9: Gastos da União, Estados e Municípios Para a Educação 1959

Ensino	União	Estados	Municípios
Elementar	2.797.351.000,00	9.138.572.000,00	3.092.250.000,00
Médio	3.674.131.000,00	3.478.843.000,00	133.455.000,00
Superior	6.634.287.000,00	2.001.427.000,00	29.295.000,00

Fonte: INEP. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. 1962. Tabela elaborada pelas autoras.

Os dados mostram que a União gastava maiores recursos com a Educação Superior, os Estados e municípios com o Ensino Elementar, e a União e os Estados gastavam quase os mesmos recursos para o ensino secundário. Em relação aos dados percentuais desses dados, a próxima tabela mostra:

Tabela 10: Dados percentuais dos Gastos da União, Estados e Municípios Para a Educação 1959

Ensino	União	Estados	Municípios
Elementar	21%	62,5%	95%
Médio	28%	32,8%	4,1%
Superior	51%	13,7%	0,9%

Fonte: INEP. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. 1962. Tabela elaborada pelas autoras.

Os dados mostram que em relação ao ensino secundário a União destinava 28% dos recursos destinados a educação, os Estados 32% e os municípios 4,1%.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi implantada em Dezembro de 1961, passou a ser denominada de ensino médio, com duas ramificações: secundária e técnica. “Art. 34. O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário”. (BRASIL, 1961).

Observa-se que o exame de admissão continuava sendo obrigatório para que os alunos pudessem frequentar essa etapa do ensino.

Art. 36. O ingresso na primeira série do 1º ciclo dos cursos de ensino médio depende de aprovação em exame de admissão, em que fique demonstrada satisfatória educação primária, desde que o educando tenha onze anos completos ou venha a alcançar essa idade no correr do ano letivo. (BRASIL, 1961).

O Ensino secundário ficou dividido da seguinte forma: “[...] § 1º O ciclo ginásial terá a duração de quatro séries anuais e o colegial, de três no mínimo”. (BRASIL, 1961). E o ensino técnico dividiu-se nos em três cursos: industrial, agrícola e comercial. “Art. 49. Os cursos industrial, agrícola e comercial serão ministrados em dois ciclos: o ginásial, com a duração de quatro anos, e o colegial, no mínimo de três anos”. (BRASIL, 1961).

Em relação a organização do ensino secundário, explanava:

§ 2º Entre as disciplinas e práticas educativas de carácter optativo no 1º e 2º ciclos, será incluída uma vocacional, dentro das necessidades e possibilidades locais.

Art. 45. No ciclo ginásial serão ministradas nove disciplinas. *Parágrafo único.* Além das práticas educativas, não poderão ser ministradas menos de 5 nem mais de 7 disciplinas em cada série, das quais uma ou duas devem ser optativas e de livre escolha do estabelecimento para cada curso.

Art. 46. Nas duas primeiras séries do ciclo colegial, além das práticas educativas, serão ensinadas oito disciplinas, das quais uma ou duas optativas, de livre escolha pelo estabelecimento, sendo no mínimo cinco e no máximo sete em cada série.

§ 1º A terceira série do ciclo colegial será organizada com currículo aspectos linguísticos, históricos e literários.

§ 2º A terceira série do ciclo colegial será organizada com currículo diversificado, que vise ao preparo dos alunos para os cursos superiores e compreenderá, no mínimo, quatro e, no máximo, seis disciplinas, podendo ser ministrada em colégios universitários. (BRASIL, 1961)

Foram incluído o vocacional dentro das possibilidades de cada instituição, no curso ginásial teriam nove disciplinas e no colegial nos dois primeiros anos seriam oito disciplinas e no terceiro seria currículo diversificado.

Em relação a organização do ensino observa-se:

Art. 38. Na organização do ensino de grau médio serão observadas as seguintes normas:

I - Duração mínima do período escolar:

- a) cento e oitenta dias de trabalho escolar efetivo, não incluído o tempo reservado a provas e exames;
- b) vinte e quatro horas semanais de aulas para o ensino de disciplinas e práticas educativas.

II - cumprimento dos programas elaborados tendo-se em vista o período de trabalho escolar;

III - formação moral e cívica do educando, através de processo educativo que desenvolva;

IV - atividades complementares de iniciação artística;

V - instituição da orientação educativa e vocacional em cooperação com a família;

VI - frequência obrigatória, só podendo prestar exame final, em primeira época, o aluno que houver comparecido, no mínimo, a 75% das aulas dadas. (BRASIL, 1961).

Observa-se que a duração mínima era de cento e oitenta dias, não sendo incluído o tempo de provas e exames, vinte e quatro horas semanais de aula, formação moral e cívica, atividades complementares de iniciação artística, orientação educativa e vocacional, frequência obrigatória. Esses conteúdos demonstram como estava organizado e como as escolas deveriam se ajustar as novas regras.

Em relação ao ensino técnico observa-se:

Art. 51. As empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem de ofícios e técnicas de trabalho aos menores seus empregados, dentro das normas estabelecidas pelos diferentes sistemas de ensino.

§ 1º Os cursos de aprendizagem industrial e comercial terão de uma a três séries anuais de estudos. (BRASIL, 1961).

As empresas comerciais e industriais seriam obrigadas a ministrar em cooperação, as aprendizagens de ofício e técnicas de trabalho aos funcionários menores de idade, com normas estabelecidas pelos sistemas de ensino, além disso, esses cursos teriam duração de um a três anos.

Competia ao Conselho Federal de Educação, e aos conselhos Estaduais de Educação, respectivamente, as seguintes demandas:

Art. 40. Respeitadas as disposições desta lei, compete ao Conselho Federal de Educação, e aos conselhos estaduais de educação, respectivamente, dentro dos seus sistemas de ensino:

- a) organizar a distribuição das disciplinas obrigatórias, fixadas para cada curso, dando especial relêvo ao ensino de português;
- b) permitir aos estabelecimentos de ensino escolher livremente até duas disciplinas optativas para integrarem o currículo de cada curso; dar aos cursos que funcionarem à noite, a partir das 18 horas, estruturação própria, inclusive a fixação do número de dias de trabalho escolar efetivo, segundo as peculiaridades de cada curso. (BRASIL, 1961).
- c)

Assim, os conselhos organizariam a distribuição das disciplinas obrigatórias, dando ênfase ao português, permitiria aos estabelecimentos o poder de escolha das disciplinas optativas e estrutura própria aos cursos noturnos.

Apesar do Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocadores, mostrarem a importância do ensino secundário público, não alterou a lei, e o ensino secundário, agora denominado de ensino médio, continuava sendo não obrigatório.

Apesar das dificuldades para alunos oriundos da classe trabalhadora, dados mostra que o ensino médio cresceu ao longo dos anos, “em números absolutos cresceu de 581.600 em 1951 para 1.177.500 em 1960, em seus quantitativos de matrícula”. (ABREU, 1962). As escolas de ensino médio eram instituições urbanas, só as capitais dos estados tinham 45% de seus estudantes. De acordo com Abreu (1962) em 1961, dos 2.907 municípios do país, 1.396

não possuíam ainda qualquer estabelecimento de ensino médio, e, dos 1.551 municípios onde havia a escola média, 1.022 a tinham, apenas, no primeiro ciclo.

O Estado que mantinha a escola pública de ensino médio no país nesse momento histórico, sendo pouco relevante o município, o governo federal dava manutenção de forma indireta por meio de bolsas, subvenções e suplementação de salários.

Existiam também os embates entre os defensores das escolas públicas, que para eles o dinheiro público deveria ser destinado apenas para a educação pública, e os privatistas que também queriam uma parte do dinheiro público. Para Cury e Nogueira (1986) nos anos de 1940-1960, a luta deslocou-se para a questão do financiamento do ensino, dessa forma, os proprietários e dirigentes de estabelecimentos de ensino apresentavam argumentos centrados nas inúmeras vantagens do ensino particular quando comparado ao público, como por exemplo: o caráter ordeiro do ensino privado, custo menor do aluno, o duplo pagamento de impostos, a omissão do poder público e o padrão de qualidade. Nesse momento histórico, as escolas particulares tinham sua maior concentração no ensino secundário e assim, recebiam recursos públicos.

Essas relações se dão na sociedade capitalista, no momento em que ocorreu um crescente aumento da população urbana, além disso, com a industrialização, houve a necessidade de criarem novas escolas, porém, não existiam escolas para todos, dessa forma, o espaço para a iniciativa privada para a criação de escolas ficou aberto. Como aponta Buffa (2005) uma sociedade desigual tem uma escola desigual.

Os resultados mostram que apesar dos avanços das instituições de ensino secundário e aumento no número de matrículas, essa etapa de ensino ainda era considerada elitizada, visto que, a maior parte das escolas eram privadas, não destinados a classe trabalhadora, dessa maneira, a entrada e permanência de estudantes oriundos da classe trabalhadora era por meio de bolsas de estudos nas instituições privadas ou demonstrando falta de recursos nas instituições públicas, assim, conseguiam frequentar as aulas, pois, essa etapa ainda não era obrigatória e gratuita para os brasileiros nesse momento histórico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o período de 1946 a 1961 que foi denominado de República Populista ou Período Democrático, foi elaborado a Constituição de 1946, nela os direitos trabalhistas das

Constituições anteriores foram quase todas inseridos, porém, o direito a greve não ficou clara, pois teria que ter uma própria lei para regular. Além disso, os mandatos presidenciais passariam a ter 5 anos, e todos acima de 18 poderiam votar, menos os analfabetos.

Por conta da inflação alta, alguns governantes elaboram planos para tentar contê-la, o governo Dutra criou o plano Salte porém, os trabalhadores foram os mais prejudicados, pois, reduziu para a metade o poder aquisitivo do salário mínimo.

Juscelino Kubitschek criou o Plano de Metas, esse plano tinha como prioridade cinco setores: energia, transporte, indústria, educação e alimentação. Mas o plano só teve sucesso nas três primeiras áreas, não atingindo as metas na educação e alimentação. Durante seu governo o Produto Interno Bruto (PIB) cresceu 7% anual e o aumento industrial ocorreu em 80%.

Jânio Quadros criou um plano de austeridade, para diminuir a inflação, porém, com a desvalorização da moeda nacional em relação ao dólar, aumentou o preço de diversos produtos, como combustíveis, passagens de ônibus e o pão.

Em relação a educação, a única Lei nesse período foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi implantada em dezembro de 1961, passou a ser denominada de ensino médio, com duas ramificações: secundária e técnica. O Ensino secundário ficou dividido em ginásial com duração de quatro anos e o colegial, de três anos. E o ensino técnico dividiu-se nos em três cursos: industrial, agrícola e comercial.

Em relação aos dados educacionais, em 1946, existiam 1344 instituições, 282.179 alunos matriculados e 42.934 conclusões. Os dados mostram que 60% das matrículas era do sexo masculino e 40% do sexo feminino. Sendo o Estado com maior disparidade Santa Catarina, com 2.207 rapazes e 864 moças matriculadas.

Em 1947, os dados mostram que no interior existiam mais escolas de ensino secundário, porém, deve se enfatizar, que essas instituições eram em áreas urbanas, não existindo essa etapa escolar em áreas rurais. Esses dados eram de estabelecimentos de ginásio e colégio.

O que o ensino secundário era a etapa com o menor recurso. A União destinava seus esforços no ensino superior e no ensino médio técnico-industrial; os Municípios cuidavam quase que exclusivamente do ensino primário; os Estados, sobretudo do ensino primário e médio; os particulares atuavam, principalmente, no ensino secundário acadêmico, normal e no superior.

Apesar das dificuldades para alunos oriundos da classe trabalhadora, dados mostra que o ensino secundário avançou ao longo dos anos, em números cresceu de 581.600 em 1951 para 1.177.500 em 1960, em seus quantitativos de matrícula.

Apesar de ser uma etapa educacional não obrigatória e gratuita, considerada elitizada, os números mostraram que nesse momento histórico avançou o número de instituições (apesar da maioria ser privada) e número de matrículas nessa etapa educacional.

REFERÊNCIAS

ABREU, J. A Escola Média No Brasil: Aspectos quantitativos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. – v. 38, n. 88 p. 33-35, out./dez. 1962.

AZEVEDO, F. de. et. al. **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.

BRASIL. Decreto-Lei n. 4.244 – de 9 de abril de 1942. **Lei Orgânica do Ensino Secundário**. Disponível em:

<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto-lei%204.244-1942%20reforma%20capanema-ensino%20secund%E1rio.htm>. Acesso em: 01 ago. 2020.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL (DE 18 DE SETEMBRO DE 1946)**. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm>. Acesso em: 01 ago. 2020.

BRASIL. LEI Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 20 ago. 2020.

BUFFA, E. **O público e o privado como categoria de análise da educação**. In: José Claudinei Lombardi; Mara Regina M. Jacomelli; Tânia Mara T. da Silva (Org.). **O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas**. 1 ed. Campinas: Autores Associados, 2005, v. 1, p. 41-58.

CURY, C. R. J.; NOGUEIRA, M. A. L. G. **O atual discurso dos protagonistas das redes de ensino**. In: CUNHA, L.A. **Escola pública, escola particular e a democratização do ensino**. São Paulo, Cortez/Autores Associados. 1986. p. 65-93.

INEP. **Brasileira de Estudos Pedagógicos**. – v. 38, n. 88 p. 33-35, out./dez. 1962.

LOURENÇO FILHO, M. B. Alguns Elementos para estudo dos problemas do ensino secundário. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. – v. 14, n. 40, p. 79-97, set./dez. 1950.



MARX, K. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. São Paulo. Martins Fontes. 1983.

RODRÍGUEZ, M. V. A pesquisa documental e o estudo histórico de políticas educacionais. **O Guardados de Inutensílios**, UCDB: Campo Grande, v. 7 p. 17-30, 2004.

SANFELICE, J. L. **História e Historiografia de Instituições Escolares**. Disponível em:
<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639716/7283>>.
Acesso em 20 ago. 2020.

IMPLICAÇÕES DOS FUNDAMENTOS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA

Silmara Maria de Lima ¹

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo compreender os principais aspectos que constituem a área de Ensino de Ciências e sua relação com os aspectos político-sociais. Ao analisar a correlação e contribuição com relação aos aspectos político-sociais surgiu os seguintes questionamentos: O que é ciências? Qual o objetivo do ensino de ciências? Para o desenvolvimento deste trabalho foi realizada pesquisa bibliográfica com o intuito de apontar as implicações dos fundamentos para o ensino de ciências e biologia. Para tanto, esse conteúdo, aqui apresentado poderão subsidiar políticas públicas locais e auxiliar na percepção do que é ciência, assim como a relação entre as políticas educacionais e o ensino de ciências e biologia. A fundamentação teórica deste trabalho se deu a partir de Canavarro (2000), Chalmers (1993), Cobern e Loving (2001), Krasilchik (1987 e 2000) e Nardi (2007) para conceituar a Ciência com ênfase no Ensino de Ciências e Gadotti (2000), Veiga (2000, 2001 e 2003), Costa e Madeiro (1997), para embasar a relação entre as políticas educacionais e o Ensino de Ciências e Biologia e Gil-Pérez. et al (2005), Marco (2000), Reid e Hadson (1993) e Libâneo (1983) para fundamentar as competências para docência de Ciências e Biologia. Os dados, aqui apresentados, poderão subsidiar políticas públicas locais e auxiliar na percepção das implicações dos fundamentos para o ensino de ciências e biologia, bem como contribuir na formação de professores.

Palavras-chave: Ensino de ciências, Formação de professores, Políticas educacionais.

INTRODUÇÃO

No contexto atual é relevante destacar as perspectivas da educação, compreendendo que o conhecimento tem presença garantida em todos os âmbitos em que tenha perspectiva de futuro. Corroborando com essa linha de raciocínio, é possível afirmar que há um consenso no qual o desenvolvimento de um país está diretamente intrincado à qualidade da sua educação.

À priori, é importante afirmar que precisamos refletir sobre a importância de compreender o conceito e as implicações do ensino de ciência e biologia. Ao analisar a relação e contribuição com relação aos aspectos político-sociais surgiu os seguintes

¹ Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Sergipe (PPGECIMA/UFS). E-mail: silmarauf20@gmail.com.

questionamentos: O que é ciências? Qual o objetivo do ensino de ciências? Em contribuição com esses questionamentos levantados, é relevante destrinchar as competências para docência de Ciências e Biologia.

A partir dessas ideias aqui apresentadas, este trabalho tem por objetivo compreender os principais aspectos que constituem a área de Ensino de Ciências e sua relação com os aspectos político-sociais.

Para o desenvolvimento deste trabalho foi realizada pesquisa bibliográfica com o intuito de apontar as implicações dos fundamentos para o ensino de ciências e biologia. Para tanto, esse conteúdo, aqui apresentado, poderão subsidiar políticas públicas locais e auxiliar na percepção do que é ciência, assim como a relação entre as políticas educacionais e o ensino de ciências e biologia.

O trabalho está organizado em três seções. A primeira seção aborda a fundamentação teórica embasando a formação da área de ensino de ciências. A segunda seção é destinada a fundamentação da relação entre as políticas educacionais e o ensino de ciências e biologia. A terceira seção aborda as competências para docência de ciências e biologia. E, finalizando o trabalho com as considerações finais.

APORTES TEÓRICOS

Esta seção apresenta uma revisão acerca da Formação da área de Ensino de Ciências, buscando elencar com a Relação entre as Políticas Educacionais e o Ensino de Ciências e Biologia, dando ênfase As competências para docência de Ciências e Biologia.

Formação da área de Ensino de Ciências

Inicialmente se faz necessário conceituar o que é Ciência e qual o objetivo do Ensino de Ciências, lembrando que não é tarefa fácil, uma vez que, esse conceito pode apresentar várias acepções. Para isso, realizei um levantamento dos estudos e pesquisas de alguns autores que contribuíram e definiram o que é a Ciência de acordo com as suas concepções.

Para Chalmers (1993) “A Ciência é baseada no que podemos ver, ouvir, tocar, etc. Opiniões ou preferências pessoais e suposições especulativas não têm lugar na ciência. A ciência é objetiva.” (CHALMERS, 1993, p. 23). Como afirma este autor, a ciência e o conhecimento científico apresentam aspectos fundamentais e devem ser confiáveis, pois

o conhecimento científico é provado e comprovado, não aceitando quaisquer aspectos que sejam questionados ou que remetam à ideia de suposições.

Corroborando com a ideia de conceituar o que venha ser a Ciência, Cobern e Loving (2001), procuram enfatizar a existência de uma gama de concepções fundamentadas nos pontos de vista filosóficos, históricos e sociológicos. Sendo assim, os mesmos autores definiram a Ciência com base em três características fundamentais, em colaboração com a comunidade científica. A primeira característica é descrita como sendo a ciência um sistema explicativo naturalista e materialista capaz de descrever os fenômenos naturais considerados ideais e, dessa forma, deve ser testada de maneira objetiva e empírica. A segunda característica da ciência está relacionada aos aspectos de concepção metafísica e a maneira como é enxergado o mundo “real”, a forma como ocorre os fenômenos na natureza e a existência de causalidades. Já a terceira característica está estreitamente fundamentada na comunidade científica, pois embora presente as demais características, o senso da comunidade é que qualifica o conhecimento como sendo científico, ou seja, quem decide o que é ciência ou não é a comunidade científica.

Dessa forma, se faz necessário conceituar a Natureza da Ciência também, já que não se pode falar de ciência, sem relacionar com a natureza dela. Conforme Canavaro (2000), ele apresenta como conceito da Natureza da Ciência como sendo pesquisas e estudos acerca dos aspectos relacionados ao conhecimento científico, como é produzido e como se diferencia de outros tipos de conhecimento. Dessa forma o conhecimento da Natureza da Ciência contribui com o desenvolvimento das pesquisas científicas (CANAVARRO, 2000).

Segundo Krasilchik (2000), a partir do momento que a Ciência e Tecnologia foram adquirindo reconhecimento apresentando aspectos relevantes e indispensáveis no desenvolvimento da economia, na cultura e no social, o ensino das Ciências em todos os níveis também foi desenvolvendo a importância, se tornando peça fundamental de movimentos de transformação do ensino, sendo referência para tentativas e efeitos das reformas educacionais. Mais adiante o mesmo autor, salienta que no Brasil, na época da industrialização havia uma necessidade de preparar os alunos e torna-los aptos para impulsionar o desenvolvimento da Ciência e Tecnologia nacionais.

É de fundamental importância afirmar as competências mínimas durante a formação básica do cidadão na escola, pois é exigido o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, cabe também aos alunos desenvolverem a compreensão do ambiente material e social, do sistema político, da tecnologia, assim como das artes e dos valores

em que se fundamenta a sociedade. Esses são os quesitos para a formação básica, já para o ensino médio, é necessário que os alunos tenham um ensino com a função de consolidar os conhecimentos e a preparação para o mercado de trabalho e para a cidadania e seguir aprendendo (KRASILCHIK, 2000).

Nos anos 60, várias instituições fomentaram as discussões acerca do ensino de Ciências, assim como as tentativas de transformá-lo por meio dos chamados “ projetos curriculares”. Nesse mesmo ano, o Brasil já apresentava um caminho que alavancava o ensino de Ciências na elaboração de manuais de laboratórios, textos e equipamentos para a experimentação – por meio do Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura em São Paulo (KRASILCHIK, 2000).

Conforme descreve a mesma autora, as pesquisas em ensino de Ciências ocasionaram na formação de grupos de estudos de cunho interdisciplinar, incluindo docentes de institutos das Faculdades e Centros de Educação, como Física, Química e Biologia. Foi na Universidade de São Paulo, onde deu início ao primeiro programa de pós-graduação – o mestrado em ensino de Ciências, e a partir de então foi criado os grupos de ensino nos Institutos de Física e Química, além de fomentar mais programas de pós-graduação, o doutorado na Faculdade de Educação e o mestrado em Ensino de Ciências e Matemática. E assim, ocorreu algumas mudanças nos objetivos das propostas do currículo e as pesquisas também foram evoluindo (KRASILCHIK, 2000).

Em contribuição aos aportes aqui apresentados, se faz necessário mencionar o cenário da ocorrência antes do século XX, no qual o Brasil não havia nenhuma preocupação com o ensino. Já por volta do final dos anos 50 a educação em Ciências era descrita como livresca, dicotomizado, teoria e prática, sendo que só foi haver alguma mudança nos anos 60. Em colaboração, Nardi (2007), relata o seguinte:

Nesses séculos, também a maneira de fazer ciência foi sendo modificada. Os cientistas passaram a congregarem-se em associações que se tornaram fortes em todo o mundo; passaram a reunir-se em eventos periódicos que se reproduziram em todos os níveis: internacionais, nacionais e locais e criaram canais de comunicação e divulgação entre eles mesmos e, em alguma medida, com a sociedade como um todo; esses canais, concretizados em livros, periódicos, centros de ciências, museus e espaços na mídia, dentre outros, contribuem para formar um imaginário sobre a ciência.(NARDI, 2007, p.214).

Corroborando com essa ideia de disseminar o conhecimento, o mesmo autor afirma a existência de algumas instâncias que colabora com essa disseminação, como exemplo da escola e no ensino superior. Ele afirma que algumas instâncias de disseminação da ciência que se dá por meio da criação de vários instrumentos tais como:

Leis e normas, parâmetros e diretrizes curriculares, currículos mínimos; cursos de formação de professores específicos para o ensino da ciência em suas diversas modalidades, etc. E, além do ensino escolar, devem ser consideradas outras instâncias paralelas, como centros de ciências, museus e revistas de divulgação científica. (NARDI, 2007, p. 214).

Segundo Krasilchik (1987) que destaca a importância da participação da escola e o quanto ela pode influenciar o currículo bem como, as metodologias. Nesta perspectiva, Nardi (2007), também pesquisou acerca dos trabalhos e a evolução dos mesmos no Brasil, no qual ressalta que:

No caso do Brasil, inúmeros trabalhos produzidos na forma de dissertações, teses, artigos e livros já publicados mostram que se configurou no País um campo de estudos sobre a temática, que vem sendo denominado *área de ensino de ciências, ou área de educação em ciências*. As diversas revistas hoje editadas no País, a criação de secretarias que se preocupam com o ensino em várias sociedades científicas, os eventos que vêm sendo realizados regularmente, alguns deles iniciados já há várias décadas, e a preocupação com a sistematização da produção da área na forma de bancos de dados, evidenciam que a *área de estudos e pesquisas em ensino de ciências* já está consolidada no País. (NARDI, 2007, p.214-215).

Em síntese, se faz necessário reforçar que não apenas nos diversos eventos, e entre outros meios, devem ser instigados o interesse pela pesquisa e divulgação dos temas em destaques, sendo estudos sobre a temática salientando, portanto, a importância que se tem o currículo no processo de proporcionar aos alunos esse interesse na investigação pelos diversos âmbitos da ciência.

A relação entre as políticas educacionais e o ensino de ciências e biologia

Visto que, existe relações entre as políticas educacionais e o ensino como um todo, aqui vamos enfatizar o ensino de ciências e biologia. Tendo em vista que o projeto da escola apresenta diversas problemática, tornando um desafio para todos os educadores que lidam diariamente com a realidade da prática educativa.

O projeto da escola é constituído de ações que englobam a junção de algumas pessoas e entidades no seu desenvolvimento e execução, não apenas sendo responsabilidade de uma direção. O reconhecimento da competência e da liderança são alguns critérios levados em consideração para a escolha de um diretor que seja capaz de desenvolver e executar o projeto coletivo, isso ocorre em uma gestão democrática. Nesse caso, primeiro a escola realiza a escolha de um projeto e em seguida realiza a escolha da

pessoa para executá-lo. A gestão democrática da escola é de grande relevância, pois é exigência de seu projeto político pedagógico (GADOTTI, 2000).

Segundo Gadotti (2000), existe dois motivos os quais justificam a implantação de um processo de gestão democrática na escola pública: a primeira, porque a escola deve formar para a cidadania. A segunda, é porque a gestão democrática pode melhorar o que é específico da escola. Dessa forma, é imprescindível a participação do aluno nas decisões que dizem respeito ao projeto da escola, pois o aluno passa a maior parte de seu tempo na escola e busca formação na cidadania.

Conforme o mesmo autor, existem algumas limitações e obstáculos à instauração de um processo democrático em contribuição do projeto político pedagógico da escola. São eles: a pouca experiência democrática; a mentalidade que atribui aos técnicos e apenas a eles a capacidade de governar e que o povo incapaz de exercer o governo; a própria estrutura do sistema educacional que é virtual; o autoritarismo que impregnou o *ethos* educacional; o tipo de liderança que tradicionalmente domina a atividade política no campo educacional (GADOTTI, 2000).

Além disso, Gadotti (2000) ainda aponta quatro pressupostos que o projeto político pedagógico da escola se apoia, são eles: o primeiro, no desenvolvimento de uma consistência crítica; o segundo, no envolvimento das pessoas: podendo ser a comunidade interna e externa à escola; o terceiro, na participação e na cooperação das várias esferas de governo; e o quarto, na autonomia, responsabilidade e criatividade como processo e como produto do projeto. Contudo, é de suma importância que as colaborações dos participantes do projeto da escola estejam unidas mesmo diante do cenário que a escola disponibilize.

Diante do exposto até o momento, fica evidente a existência de obstáculos e rupturas com o presente e as inúmeras promessas para o futuro. Isso implica, dizer que para organizar um projeto, é fundamental ter consciência da quebra de um estado confortável para tentar buscar uma estabilidade em função da promessa de um projeto melhor. A noção de projeto implica sobretudo quatro tempos: o primeiro é o tempo político; o segundo é o tempo institucional; o terceiro é o tempo escolar e o quarto é o tempo para amadurecer as ideias (GADOTTI, 2000).

Sendo assim, ainda pode ser identificado sete elementos facilitadores de acordo com o autor, Gadotti (2000) de êxito de um projeto: o primeiro é uma comunicação eficiente, o segundo é a adesão voluntária; o terceiro é o bom suporte institucional e financeiro; o quarto é o controle, acompanhamento e avaliação do projeto; o quinto é uma

atmosfera; o sexto é a credibilidade e o sétimo é um bom referencial teórico. A falta desses elementos facilitadores, acarreta na defasagem na elaboração e execução de um projeto novo para a escola. Em junção com esses elementos já mencionados, se torna um caminho que contribui para uma aprendizagem e desenvolvimento do conhecimento.

Segundo Veiga (2001, p. 47), “o projeto é concebido como um instrumento de controle, por estar atrelado a uma multiplicidade de mecanismos operacionais, de técnicas, de manobras e estratégias que emanam de vários centros de decisões e de diferentes atores”.

Ao analisar o projeto político-pedagógico, de modo mais específico, é notório que se trata de um processo inovador, que se baseia na padronização, pela uniformidade e pelo controle burocrático. Ele tem como meta à eficácia que deve decorrer da aplicação técnica do conhecimento. Partindo desse pressuposto, ele é considerado como um documento que abrange as principais ideias, fundamentos, orientações curriculares e organizacionais que constitui uma educação e compõe um curso (VEIGA, 2003).

É de grande relevância a identificação das estratégias do gestor político-pedagógico, levando em consideração que é na prática cotidiana, que se realiza o processo de construção e adaptação do projeto pedagógico. Para tanto, Costa e Madeiro (1997) desvela cinco elementos conceituais do projeto político-pedagógico tais como: o primeiro, se trata do projeto que está pautado à concepção de escolas socialmente determinadas e relacionadas ao espaço educativo. O segundo está relacionado com a etapa de elaboração, assim como é definido na instituição e assume uma identidade que se expressa por meio do projeto político-pedagógico. O terceiro, é quando o projeto tem por base à ação de todos os agentes que intervêm no ato educativo. Já o quarto se trata do desenvolvimento do projeto que está relacionado com a existência de um conjunto de condições, sem as quais ele poderá estar condenado a tornar-se apenas mais um “formulário administrativo”. E por último, o quinto que está relacionado com a participação e só poderá ser assegurada se o projeto perseguir os objetivos dos atores e grupos envolvidos no ato educativo, em sua globalidade (COSTA e MADEIRO, 1997).

Corroborando com essa ideia, Veiga (2000) ressalta que o projeto político-pedagógico é considerado um norteador na formação, em contribuição com essa concepção do projeto político-pedagógico, ele ressaltar algumas características fundamentais: 1) ele é um movimento de luta em favor da democratização da escola que não esconde as dificuldades e os mais diversos problemas enfrentados na sua realidade educativa. Além de buscar enfrentar as dificuldades com esperanças em buscar nossos

caminhos promissores, se tornando uma constante busca pela reflexão e desenvolvimento da escola. 2) ele está direcionado para atender a diversidade dos alunos, levando em consideração as incertezas dos desafios nas desigualdades educacionais e do êxito e fracasso escolar. 3) o projeto político-pedagógico, quando elaborado, executado e avaliado, busca propor o desenvolvimento de um trabalho que transmite confiança, propondo o diálogo, e colaborando na tomada de decisões que afetam a vida da instituição educativa e de comprometerem-se com a ação. 4) existe um pequeno vínculo entre autonomia e projeto político-pedagógico. 5) a originalidade de um projeto político-pedagógico está estreitamente ligada ao grau e ao tipo de participação de todos os envolvidos em o processo educativo, o que requer continuidade de ações. 6) configura unicidade e coerência ao processo educativo, deixando explícito ao processo educativo, deixar evidente que a preocupação com o trabalho pedagógico enfatiza não só a especificidade metodológica e técnica, mas volta-se também para as questões mais amplas, ou seja, a das relações da instituição educativa com o contexto social (VEIGA, 2000).

Em suma, o projeto político-pedagógico, não é apenas constituído por sentimentos, emoções e valores, ele é um processo construído de maneira coletiva baseada no princípio da gestão democrática.

As competências para docência de Ciências e Biologia

É de grande relevância discutir as competências que abrangem a docência de ciências e biologia, principalmente no que tange a educação científica e suas implicações. Baseada em algumas leituras, fica evidente a necessidade da alfabetização científica para todos, pois todos os cidadãos necessitam fazer uso da informação científica para realizar opções e escolhas em situações mais adversas que se deparam no cotidiano.

A alfabetização científica possibilita a todos participarem de discussões acerca de conteúdos relevantes que se relacionem com a ciência, possibilitando ainda o conhecimento nas mais diversas áreas e com embasamento científico. Vale destacar também, as dificuldades encontradas nesse campo de conhecimento, como exemplo da falta de interesse que as disciplinas científicas geram.

Corroborando com o exposto logo acima, se faz necessário conceituar o que de fato é a alfabetização científica, lembrando que não é simples conceituar. Diversos estudos já foram publicados fazendo referências á alfabetização científica e que buscam contribuir

com propostas coerentes na área de investigação educativa. Assim sendo, a alfabetização científica sugere alguns objetivos que são comum para todos os alunos, fazendo parte integrante da educação de maneira geral e dando ênfase na elaboração e composição do currículo básico, sendo uma estratégia para minimizar as desigualdades sociais no âmbito educativo (GIL-PÉREZ, 2005).

A educação científica deve instigar aos alunos a busca pela aprendizagem científica de maneira que desperte também a satisfação na busca pelo conhecimento, despertando o espírito crítico em um nível mais elevado. Possibilitando aos alunos enfrentar problemas mais abertos e buscar solucionar esses problemas, isso pode ser denominado de fazer ciência. Cabe ressaltar também, a existência de alguns obstáculos na educação científica, inclusive na instituição de ensino superior. Contudo, surge também a necessidade de superar esses obstáculos de visão deformada da ciência e tecnologia, que previamente foram aceitas, que afetam os docentes (GIL-PÉREZ, 2005).

O docente tem um importante papel na construção do conhecimento que é oferecido para os alunos, e vale ressaltar que deve ser analisada em relação a considerar válida a ideia da alfabetização científica de todos os cidadãos, pois deve ser levado em consideração, que existe efeitos negativos em relação a orientação sobre a preparação de futuros cientistas (GIL-PÉREZ, 2005).

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, Gil-Pérez (2005) destaca a aceitação tanto pelos responsáveis pelo currículo quanto os professores de ciência em acreditar que a educação científica sendo orientada para preparar os alunos de maneira generalizada de que todos tem objetivo de ser especialista nas ciências, disciplinas como: biologia, física e química. Como é destacado nos currículos que os alunos devem ter consciência quanto aos conceitos, fundamentos, princípios e leis ligadas a essas disciplinas.

Contudo, é necessário que as orientações devem ser modificadas, já que a educação científica tem por objetivo contemplar na educação geral de todos os futuros cidadãos. Em relação aos currículo que abrange a justificativa as propostas no que tange as questões sociais e pessoais, ressaltando a importância que a maioria da população deve ter consciência nas tomadas de decisões (GIL-PÉREZ, 2005).

Em virtude dos fatos mencionados, cabe portanto, que a educação científica tenha por objetivo a formação dos cidadãos, e não oferecer e preparar os cidadãos para ser futuros cientistas. Já que, esse posicionamento gera resistências em vários professores, que afirmam a necessidade de formar desde os estádios iniciais. Em vista da contribuição e elaboração do currículo dando ênfase na formação tanto no secundário como na

universidade, que está centrada na sua maioria nos aspectos conceituais e como preparação de futuros cientistas. E é justamente aí que se observa a orientação de uma visão deformada da educação científica e gera o falta de interesse por parte dos alunos (GIL-PÉREZ, 2005).

Corroborando com ideia do movimento de alfabetização científica, Marco (2000) resalta alguns elementos comuns nas diversas propostas que gerou esse movimento: 1) a alfabetização científica, possibilita fazer uso dos conhecimentos cotidianos; 2) a alfabetização científica cívica, é usado com o intuito de unir pessoas socialmente, que apresentem critérios científicos, em decisões políticas; 3) a alfabetização científica cultural, está relacionada com os níveis da natureza da ciência, levando em consideração o significado da ciência e da tecnologia e a sua incidência na configuração social (MARCO, 2000).

Em uma outra ótica, Reid e Hadson (1993) destacam aportes de uma educação dirigida para uma cultura científica básica, e de acordo com os autores já mencionados deveria conter: 1) Conhecimento de ciência; 2) Aplicações do conhecimento científico; 3) Saberes e técnicas da ciência; 4) Resolução de problemas; 5) Interação com a tecnologia; 6) Questões sócio-econômico-políticas e ético-morais na ciência e na tecnologia; 7) História e desenvolvimento de ciência e tecnologia; 8) Estudo da natureza da ciência e a prática científica (REID e HADSON , 1993).

Portanto, é de grande relevância realizar uma análise desde a elaboração do currículo se atentando para os respectivos objetivos que se pretende alcançar e contribuir na prática docente, para que os alunos se formem cidadãos capazes de desenvolver com clareza o senso crítico contribuindo para a tomada de decisões perante a sociedade.

Pode-se observar a partir das concepções de Libâneo (1983), quando ele trata das tendências pedagógicas na prática escolar, pois de acordo com esse autor:

A prática escolar consiste na concretização das condições que asseguram a realização do trabalho docente. Tais condições não se reduzem ao estreitamento “pedagógico”, já que a escola cumpre funções que lhes são dadas pela sociedade concreta que, por sua vez, apresenta-se como construída por classes sociais com interesses antagônicos. A prática escolar assim, tem atrás de si condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem relações professor-aluno, técnicas pedagógicas etc. Fica claro que o modo como os professores realizam seu trabalho, selecionam e organizam o conteúdo das matérias, ou escolhem técnicas de ensino, e avaliação tem a ver com pressupostos teórico-metodológicos, explícita ou implicitamente (LIBÂNEO, 1983, p. 03).

Dessa forma, fica evidente que a participação do professor e a maneira como é elaborada e conduzida a prática dele é relevante na construção do conhecimento, sendo uma junção que vai desde a elaboração do material didático até a metodologia da prática na sala de aula.

Além disso, cabe ressaltar que as tendências não tem como função serem únicas e exatas, nem tampouco contemplar toda a riqueza escolar. Pelo contrário, existe limitações no que se refere as tentativas de classificações. Sendo assim, essas tentativas de classificações e descrições das tendências poderão subsidiar como instrumento de análise que possibilita aos professores avaliarem suas práticas na sala de aula (LIBÂNEO, 1983).

Ainda desvelando sobre os condicionamentos sociopolíticos da escola, o mesmo autor ainda destaca alguns critérios quanto as tendências pedagógicas, elas foram classificadas em liberais e progressistas, a saber que são: A) **Pedagogia liberal** – tradicional, renovadora progressivista, renovadora não-diretiva, e tecnicista. B) **Pedagogia progressista** – libertadora, libertária, crítico-social dos conteúdos. A pedagogia liberal se apoia na ideia de que a escola tem por objetivo preparar os alunos para o desenvolvimento das funções sociais, na tendência tradicional, a pedagogia se caracteriza no prepara do aluno de maneira humanística, frisando que os procedimentos didáticos e a relação professor-aluno não tem relação com o dia a dia do aluno e tampouco com a realidade social deles. Já na tendência liberal renovadora, trata-se da educação como um processo interno, ela tem como base as necessidades e interesses individuais necessários para a adaptação ao meio. Enquanto na tendência liberal tecnicista, é baseada na educação por meio enfoque sistêmico, da tecnologia educacional, tendo como função a preparação de recursos humanos (LIBÂNEO, 1983).

Corroborando com os expostos já mencionados logo acima, cabe destriça o que engloba em cada tendência pedagógica. Na tendência liberal tradicional, é constituída pelo: **papel da escola**, nela os alunos devem ter diretos iguais na aprendizagem e buscarem desenvolver o conhecimento de maneira igualitária e para aqueles que não alcançarem os mesmos resultados, devem buscar subsídios para alcançar-los. Nos **conteúdos de ensino**, são os conhecimentos ditos como verdadeiros e que devem ser passados para os alunos de maneira que os conteúdos sejam separados da experiência do aluno e das realidades sociais. Já os **métodos**, está pautado na metodologia do professor, ele deve analisar algumas posturas como observar a preparação do aluno, apresentação, associação, generalização e aplicação. No **relacionamento professor-aluno**, é o

momento em que o professor demonstra autoridade na sala de aula, no qual ele é o único que transmite o conteúdo e os alunos apenas observe sem ter contado com os demais alunos na classe, o professor é o transmissor da verdade absoluta. No **pressupostos de aprendizagem**, é baseado na ideia de que o ensino consiste em repassar o conhecimento para a criança e comparar a capacidade de aprendizagem seja a mesma que de um adulto. E por último, a **manifestações na prática escolar** que consiste em afirmar a importância da pedagogia liberal tradicional (LIBÂNEO, 1983).

Na tendência liberal renovadora progressivista também é encontrado o **papel da escola**, aqui a função dela é trabalhar nos alunos as suas experiências individuais. Já o **conteúdos de ensino**, é trabalhado a ação a partir dos interesses e necessidades, sendo mais relevante o processos de aquisição do saber do que o saber propriamente didático. No **métodos de ensino**, aqui é dado ênfase no aprender na prática, ressaltando a pesquisa, a descoberta, o conhecimento. No **relacionamento professor-aluno**, o professor é tolerante a relação mais amigável aos alunos, para que se alcance uma aprendizagem mais harmoniosa. E no **pressupostos de aprendizagem**, nessa fase é predominante a motivação, ou seja, o ambiente é estimulador do conhecimento e por último a **manifestações na prática escolar** que ressalta a dificuldade que os professores encontram sobre a influência nos princípios da pedagogia progressivista (LIBÂNEO, 1983).

Na tendência liberal renovada não-diretiva o **papel da escola**, está pautada no ambiente favorável a mudanças dentro do indivíduo, já o **conteúdos de ensino**, ele dá ênfase no processo de ensino que facilite os alunos a buscarem conhecimentos por conta própria. Nos **métodos de ensino**, o professor tem como meta desenvolver um método para facilitar a aprendizagem dos alunos. No **relacionamento professor-aluno**, nessa tendência a pedagogia não-diretiva busca propor uma educação centrada no aluno, já nos **pressupostos de aprendizagem** é frisado na motivação que resulta do desejo de adequação pessoal na busca da auto-realização. E por último as **manifestações na prática escolar** está pautado na influência e apoio em educadores e professores que se disponham ao aconselhamento (LIBÂNEO, 1983).

Em tendência liberal tecnicista, o **papel da escola**, é trabalhado a organização no processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, levando em consideração a aplicação de leis naturais que não dependem dos que a conhecem e executam. No **conteúdos de ensino**, está pautado no que se refere as informações, princípios científicos, leis, e etc, seguindo um cronograma organizado por especialistas.

No **métodos de ensino**, está baseado nos procedimentos e técnicas necessárias ao arranjo e controle das condições ambientais que asseguram a transmissão de informações. Já no **relacionamento professor-aluno**, nessa etapa o professor é apenas um elo entre a verdade científica e o aluno, levando em consideração o sistema instrucional previsto. Nos **pressupostos de aprendizagem** se trata de um enfoque diretivo do ensino, as teorias de aprendizagem que embasam a pedagogia tecnicista dizem que aprender é uma questão de modificação do desempenho. E por último as **manifestações na prática escolar**, aqui o exercício profissional continua mais para uma postura eclética em torno de princípios pedagógicos assentados nas pedagogias tradicional e renovada (LIBÂNEO, 1983).

Segundo Libâneo (1983), destaca em seu trabalho que a pedagogia progressista têm-se manifestado em três tendências: “A **libertadora**, mais conhecida como a pedagogia de Paulo Freire, a **libertária**, que reúne os defensores da autogestão pedagógica: a **crítico-social dos conteúdos** que, diferentemente das anteriores, acentua a primazia dos conteúdos no seu confronto com as realidades sociais” (LIBÂNEO, 1983, p. 20).

Com base no que é mencionado acima, a pedagogia libertadora e a libertária apresentam características semelhantes, pois ambas tem como promessa a valorização da experiência já vivenciada, dando ênfase na educação de senso comum, a também chamada de educação popular não-formal (LIBÂNEO, 1983).

Portanto, fica evidente que a colaboração e a metodologia do professor é impressionável na relação com os alunos na sala de aula, cabe ao professor identificar os conflitos e saber que está lidando com a coletividade e não somente com indivíduos isolados, e assim adquirir a confiança dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude dos fatos mencionados neste trabalho é evidente que os cursos de formação de professores deveriam ter objetivos formativos bastante claros e conhecidos pelo corpo docente. No caso dos cursos de formação de professores de Ciências, um dos objetivos deveria ser o de fomentar atitudes positivas em relação à ciência e que mais estudos que envolvessem o conhecimento da Natureza da Ciência sejam realizados. Também seriam importantes pesquisas sobre o currículo de maneira entender as características de um currículo que fomente atitudes positivas em relação à Ciência.

Em relação a alfabetização científica, é relevante propor a acessibilidade do conhecimento para todos os cidadãos de maneira generalizada, com ênfase nas reorientações de ensino necessárias para os futuros cientistas que é fundamental para modificação da visão deformada da ciência que é considerada atualmente aceita.

Logo, o projeto político-pedagógico é notório que ele seja caracterizado como uma ação consciente e organizada. Sendo assim, é de grande relevância que o projeto deve distinguir os diferentes segmentos da instituição educativa e com a visão burocrática, contribuindo com a capacidade de problematizar e buscar compreender as questões postas pela prática pedagógica.

Em suma, é de grande relevância que o ensino seja centrado no professor e o ensino centrado no aluno, pois não há como os alunos aprenderem sem a presença do professor, assim como, o professor também não ensina sem a presença dos alunos. Cabe portanto, que se leve em consideração a cultura em que os alunos se originam e o modo pelo qual eles vivem.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela dádiva da vida.

Gratidão ao CONEDU pela oportunidade em divulgar e disseminar esta pesquisa, contribuindo com a expansão do conhecimento.

REFERÊNCIAS

CANAVARRO, J. M. Avaliação das concepções de professores e de alunos acerca da natureza da ciência. In: CANAVARRO, J. M. **O que se pensa sobre a Ciência**. Coimbra: Quarteto Editora, v. 3, 2000.

CHALMERS, A. F. **O que é a ciência afinal?** São Paulo: Ed. Brasiliense, 1993.

COBERN, W.W; LOVING, C.C. Defining Science in a multicultural world: implications for science education. **Science Education**, v. 85, n. 1, p. 50 – 67, 2001.

COSTA, A.C.; MADEIRA, A.I. **A construção do projeto educativo de escola:** estudos de caso no ensino básico. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.

GADOTTI, M. O projeto político-pedagógico na escola na perspectiva de uma educação para a cidadania. **Revista de educação, ciência e cultura**, v.1, n.2, p.33-41, 2000.

GIL-PÉREZ, D. et al. Importância da educação científica na sociedade atual. In: **A necessária renovação do ensino de ciências**. São Paulo: Cortez, p. 19-34, 2005.

KRASILCHIK, M. **O professor e o currículo das ciências**. São Paulo, EPU/Edusp, 1987.

KRASILCHIK, M. Reformas e realidade: o caso do ensino de ciências. **São Paulo em perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 85-93, 2000.

KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia**. 4. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2004.

LIBANIO, J.C. Tendências pedagógicas na prática escolar. **Revista da Associação Nacional de Educação**, v. 3, p. 11-19, 1983.

MARCO, B. (2000). La alfabetización científica. Em Perales, F. y Cañal, P. (Eds.). **Didáctica de las Ciencias Experimentales**, 141-164. Alcoy: Marfil. [1]

NARDI, R.; ALMEIDA, M. J. P. M. Investigações em ensino de ciências no Brasil segundo pesquisadores da área: alguns fatores que lhe deram origem. **Pro-Posições**, Campinas, v. 18, n. 1, p. 213-226, jan./abr. 2007.

REID, D. V. e HODSON, D. (1993). **Ciencia para todos en secundaria**. Madrid: Narcea. [1]

VEIGA, I.P. A. Projeto político-pedagógico: continuidade ou transgressão para acertar? In: CASTANHO, M.E.L.M.; CASTANHO, S. (Org.). **O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora**. Campinas: Papirus, 2000.

VEIGA, I.P.A. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, I.P.A.; FONSECA, M. (Org.). **Dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola**. Campinas: Papirus, 2001.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro et al. **Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?** Cadernos Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, 2003.

KIBBUTZ LOTAN/ISRAEL E SEMIÁRIDO BRASILEIRO: UMA EXPERIÊNCIA SOBRE PRODUÇÃO DE ALIMENTOS

Marcos Aurélio da Silva Sousa ¹
Danielle Alves Dantas ²
Rívia Verônica da Silva Maia ³

RESUMO

Este artigo consiste em um trabalho resultante do programa de intercâmbio Gira Mundo Israel que teve como objetivo, estabelecer relação de experiências de produção de alimentos vivenciadas na região árida no sul de Israel e no semiárido brasileiro, utilizando diferentes alternativas técnicas e pedagógicas, alinhando os conhecimentos adquiridos às habilidades presentes em conteúdos curriculares, com foco na aprendizagem dos educandos do Ensino Médio e apresentando contribuições com a sustentabilidade de recursos híbridos. O estudo traz como questão central, comprovar, junto aos educandos, se técnicas vivenciadas no estado de Israel, reaplicadas no semiárido brasileiro, de fato, são relevantes. Adota-se como abordagem metodológica, além do estudo das experiências vivenciadas nos dois países, uma revisão bibliográfica de obras como, Mollison (1999), Parâmetros Curriculares Nacionais (1999), alinhados a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entre outros. Desta forma, a partir deste estudo, evidenciou-se, resultados significativos, tanto em relação ao desempenho dos educandos em sala de aula, quanto em relação à consciência cidadã no que se refere às questões sustentáveis.

Palavras-chave: Kibutz Lotan/Israel, Semiárido Brasileiro, Produção de Alimentos, Permacultura.

INTRODUÇÃO

A sustentabilidade se apresenta, atualmente, como um desafio social que, busca a garantia dos recursos naturais, bem como, o desenvolvimento e aprimoramento de tecnologias que atendam as necessidades da geração atual, viabilizando garantias importantes e necessárias às próximas gerações. Assim posto, torna-se compreensível que, dentre essas necessidades, a utilização bem como o consumo de água são considerados imprescindíveis no que se refere a propostas inovadoras para práticas sustentáveis, principalmente, em regiões semiáridas onde as chuvas são escassas devido as altas taxas de evapotranspiração e irregularidades pluviométricas durante o ano.

¹ 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;

² Mestre em Zootecnia pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB; Professora da Estadual da Educação da Paraíba. E-mail: danielle.dantas1@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;

Em mediação a esse entendimento, o presente artigo referencia o resultado de ações que objetivaram estabelecer relação de experiências de produção de alimentos comuns na região árida no sul de Israel e no semiárido brasileiro, utilizando diferentes alternativas técnicas e pedagógicas, alinhando, os conhecimentos adquiridos às habilidades presentes em temas alcançados pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC), com foco na aprendizagem dos estudantes, além de contribuir com a sustentabilidade de recursos híbridos no semiárido brasileiro.

O estudo trouxe como questão central, comprovar se as técnicas vivenciadas em Israel e reaplicadas no semiárido brasileiro, de fato, foram relevantes, e até que ponto a experiência contribuiu com a aprendizagem dos estudantes, bem como, com a sustentabilidade dos recursos hídricos do semiárido brasileiro. Sendo assim, o trabalho se fundamentou nas experiências advindas dos dois países e em uma revisão bibliográfica de obras como, Mollison (1999), Parâmetros Curriculares Nacionais (1999), entre outros.

O estudo e execuções das ações aconteceram em uma Escola Cidadã Integral Técnica no município de Catolé do Rocha-PB. Na ocasião, o professor, compartilhou com os estudantes e demais professores, a sua experiência vivenciada em Israel, através de Workshop. Também, foram ministradas aulas expositivas para aproximar os estudantes do estudo da Permacultura, bem como, aulas práticas, incluindo a construção da horta orgânica utilizando técnicas de irrigação e plantio de hortaliças.

Faz-se necessário entender que a pesquisa teve caráter interdisciplinar com ações desenvolvidas a partir das disciplinas, Matemática, Biologia, Geografia e Língua Portuguesa. A proposta, também, teve como finalidade a superação da meta do Sistema Estadual de Avaliação da Educação da Paraíba (Avaliando IDEPB) projetada para a escola em 2019, considerando, a relevância das avaliações em larga escala no processo educativo, que sempre apresenta um diagnóstico da aprendizagem dos estudantes.

Sabe-se que, as práticas educacionais, comumente, valorizam a importância de um trabalho respaldado em princípios que visem temáticas que envolvam o contexto regional/local, principalmente, no que diz respeito a problemáticas específicas, passíveis de imissões e reflexões que contribuam para o processo de ensino-aprendizagem.

Convém enfatizar que as temáticas supracitadas nesse estudo, são previstas no Programa de Intercambio Gira Mundo Israel idealizado pelo Governo do Estado da Paraíba a contemplar professores da rede estadual de Educação que atuam na região semiárida do estado, visando o aperfeiçoamento profissional dos docentes das regiões com escassez de água, para que eles contribuam com a execução de projetos de desenvolvimento junto aos seus estudantes.

Compreendendo desta forma, este artigo retrata uma experiência incrível vivenciada em dois continentes: americano e asiática, onde o professor (paraibano) saiu de sua zona de conforto e chegou na região árida de Israel, para estudar sobre diferentes técnicas que envolvem, agricultura sustentável, construções naturais, energias renováveis, comunidades ecológicas e irrigação e produção de alimentos, sendo esta última, a temática explorada nesta pesquisa.

Nesse sentido, o alcance do objetivo geral se deu através do cumprimento dos objetivos específicos:

- Identificando dificuldades dos educandos em abordagens relacionadas à produção de alimentos se inteirando da realidade do semiárido paraibano e conhecendo realidade de Israel;
- Analisando a viabilidade do reaproveitamento da água dos aparelhos de ar condicionado, através de diferentes técnicas, visando à irrigação de hortaliças, contribuindo para a sustentabilidade dos recursos hídricos no semiárido paraibano;
- Explorando, além da Matemática, as disciplinas, Biologia, Geografia e Língua Portuguesa alinhadas ao estudo da Permacultura em consonância com a temática estudada para, de forma interdisciplinar, alcançar as metas do IDEPB, 2019;
- Avaliando o desempenho dos educandos em relação ao estudo, mediante a utilização as diferentes alternativas pedagógicas.

Precisa-se sublinhar aqui que, a partir de questionamentos e estudo, buscou-se novas respostas, onde as ações propostas deram respaldo no sentido de fazer com que os estudantes tivessem o domínio dos temas e objetos de conhecimento abordados durante em estudo.

REFERENCIAL TEÓRICO

Considerando os reflexos das condições climáticas e características próprias do semiárido brasileiro, torna-se relevante estabelecer diálogos e estudos para melhor compreender os amplos aspectos desta região. Com este pensamento e com o intuito de entender esses aspectos, o professor visita outras terras com características semelhantes as nossas.

Foi, exatamente, quatro semanas no Kibbutz Lotan, comunidade israelense, economicamente, autônoma com base em trabalho agrícola ou agroindustrial, caracterizada por uma organização igualitária e democrática, situada em meio ao deserto. Na ocasião o

professor desenvolveu habilidades por meio de trabalho prático e estudos sobre Fundamentos de Permacultura, cumprindo assim, a carga horária de um curso de 170h.

Sobre a temática do curso realizado pelo professor, Mollison (1999), enfatiza que a Permacultura constitui a elaboração, implantação e manutenção de ecossistemas produtivos que mantenham a diversidade, a resiliência e a estabilidade dos ecossistemas naturais, promovendo energia, moradia, e alimentação humana harmoniosa com o ambiente.

Assim, ao vivenciar a experiência, ficou fácil a compreensão que tratar de questões relacionadas ao semiárido brasileiro se configura como algo de extrema relevância, principalmente, pelo fato de ser uma região que enfrenta diversos problemas relacionados a temática em estudo, como por exemplo, o uso eminente e abusivo de agrotóxicos em plantações e escassez de água.

Logo, partindo do pressuposto que, algumas instituições de ensino funcionam em tempo integral e que as refeições dos educandos são realizadas diariamente na escola, foi pertinente propor uma experiência envolvendo, produção de alimentos e técnicas de reaproveitamento de água oriunda dos aparelhos de ar condicionado, tendo em vista que, esses aparelhos geram o gotejamento derivado da umidade do ar. Esta água pôde ser aproveitada para irrigação no cultivo de hortaliças como coentro (*Coriandrum sativum*) que foi utilizado na alimentação dos alunos, sendo feito, posteriormente, o cultivo de Alface (*Lactuca sativa*), cebolinha (*Allium schoenoprasum*).

Ressalte-se, também, que as ações tiveram caráter interdisciplinar, com participação direta de diferentes disciplinas, onde em Matemática, os educandos aprofundaram seus conhecimentos, principalmente, em relação aos conteúdos contemplados nos descritores ora apresentados de acordo com os enfoques necessários, assim como, os descritores de Língua Portuguesa, ambos em consonância com os conteúdos de Biologia e Geografia que estão bem presentes na temática estudada, alinhando-se ao que diz os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999, p. 89)

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.

Isto levou a entender que a interdisciplinaridade facilita o processo de ensino-aprendizagem, pois dá sentido ao que está sendo trabalhado e refletido pelos estudantes, viabilizando a construção do conhecimento.

Dados do IDEPB da escola nos últimos quatro anos

Sabe-se que, o Sistema Estadual de Avaliação da Educação da Paraíba (Avaliando IDEPB) tem como objetivo principal possibilitar, por meio de medidas de desempenho dos estudantes avaliados, a verificação da qualidade do ensino ofertado pela rede estadual da Paraíba. Assim sendo, a tabela 1, apresentada a seguir, retrata as metas, o desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática e o resultado nos últimos quatro anos, bem como a meta para o ano 2019, referente a escola.

Tabela 1 – Resultados IDEPB nos últimos quatro anos e meta para 2019.

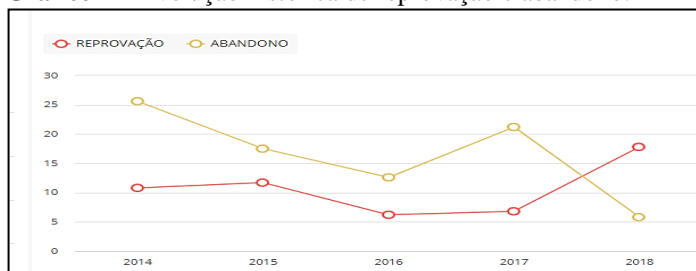
IDEPB (Ensino Médio)	2015	2016	2017	2018	2019
Meta	3,35	3,54	3,72	3,91	4,11
Língua Portuguesa	3,51	4,04	4,42	4,91	-
Matemática	3,62	3,82	4,22	4,76	-
Resultados	2,48	3,18	3,14	3,77	-

Fonte: O Sistema Estadual de Avaliação da Educação da Paraíba (Avaliando IDEPB)

Diante do exposto, os dados da tabela 1 evidenciam a necessidade de um repensar de práticas interventivas, considerando que nos últimos quatro anos a escola não conseguia atingir a meta estabelecida, sempre apresentando resultados inferiores ao esperado. É notório nos anos 2015 a 2018 que houve avanços significativos em relação a dados de Língua Portuguesa e Matemática, onde se percebe os números em relação ao alcance das habilidades alusivas a BNCC, sempre são superiores a meta estabelecida em cada ano. Ao se observar os resultados referentes ao ano 2018, Língua Portuguesa alcançou (4,91) e Matemática (4,76), já superando a meta estabelecida para o ano 2021 que é, exatamente, (4,51).

Observa-se o gráfico 1 a seguir obtido a partir da *Plataforma Aprendizagem em foco*, uma demonstração da evolução histórica de reprovação e abandono dos anos 2014 a 2018 na escola.

Gráfico 1 – Evolução histórica de reprovação e abandono.



Fonte – Plataforma “Aprendizagem em foco”.

Conforme gráfico, a evolução histórica apresenta informações importantes e passíveis de reflexões, onde se percebe que do ano 2014 a 2016, houve um decréscimo de abandono dos estudantes de 25,6% a 12,6%, respectivamente, e um acréscimo de 12,6% a 21,2%, respectivamente, nos anos de 2016 a 2017. No entanto, do ano 2017 para 2018, houve um grande avanço em relação à redução de abandono, chegando a 5,8% do total de alunos. Lembrando que, o dado referente a cada ano explícito no gráfico, representa o resultado referente ao ano anterior.

Quanto ao fluxo de reprovação, o gráfico apresenta um ponto crítico, demonstrando a necessidade de desenvolvimento de estratégias de intervenção, pois nos últimos quatro anos, o percentual de reprovação em 2018 (resultado referente ao ano anterior 2017) superou todos os percentuais chegando a 17,8%. No entanto, vale lembrar que a escola intensificou suas ações em relação à reprovação e o dado referente a 2018 sendo computado em 2019, apresenta resultado bem reduzido, demonstrando grandes avanços.

Convém enfatizar que os resultados do IDEPB em Língua Portuguesa e Matemática, referentes ao ano 2019 não foram apresentados, pois nesse ano não houve avaliação.

Descritores trabalhados em Língua Portuguesa e Matemática

Mediante diagnóstico de informações que demonstra algumas fragilidades da escola, fez-se necessário utilizar diferentes estratégias a possibilitar avanços. Por alguma razão alguns estudantes ainda não estavam adquirindo as competências e habilidades necessárias a sua excelência acadêmica.

Sendo assim, este estudo, mediante suas ações, foi idealizado, se pensando, também, nas fragilidades, onde suas ações deram sentido ao que propõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), através de uma temática que instigou a construção e apropriação do conhecimento do educando.

Em se tratando de conteúdos explorados, houve necessidade conhecer e estudar os resultados do “Avaliando IDEPB”, fazendo análise, principalmente, dos descritores de Matemática e Língua Portuguesa que, necessariamente, precisaram ser retomados, complementados, priorizados e aprofundados, a fim de solucionar, ou ao menos amenizar, as defasagens dos educandos.

Através da tabela 2 e tabela 3 com informações adquiridas da “*Plataforma Aprendizagem em foco*”, se ver os descritores de Língua Portuguesa e Matemática que foram

explorados nas ações do projeto, isso em consonância com outras disciplinas, tendo em vista que a proposta foi vivenciada em caráter interdisciplinar.

Tabela 2 – Descritores explorados nas ações – Matemática

DESCRITORES DE MATEMÁTICA			
Tema	Descritor	Descrição do descritor	Enfoque
I - Geometria	D01	Identificar figuras semelhantes mediante o reconhecimento de relações de proporcionalidade.	Priorizado
I - Geometria	D03	Relacionar diferentes poliedros ou corpos redondos com suas planificações ou vistas.	Retomado
I - Geometria	D04	Identificar a relação entre o número de vértices, faces e/ou arestas de poliedros expressa em um problema.	Priorizado
I - Geometria	D06	Identificar a localização de pontos no plano cartesiano.	Retomado
II – Grandezas e Medidas	D11	Resolver problema envolvendo perímetro de figuras planas.	Priorizado
II – Grandezas e Medidas	D12	Resolver problema envolvendo área de figuras planas.	Priorizado
III – Números e Operações/ Álgebra e funções.	D14	Identificar a localização de números reais na reta numérica.	Priorizado
III – Números e Operações/ Álgebra e funções.	D15	Resolver problema que envolva variação proporcional, direta ou inversa, entre grandezas.	Priorizado
III – Números e Operações/ Álgebra e funções.	D16	Resolver problema que envolva porcentagem.	Priorizado
IV – Estatística, probabilidade e combinatória.	D33	Resolver problema envolvendo informações apresentadas em tabelas e/ou gráficos.	Priorizado

Fonte – Plataforma “Aprendizagem em foco”.

Tabela 3 – Descritores explorados nas ações – Língua Portuguesa

DESCRITORES DE LÍNGUA PORTUGUESA			
Tema	Descritor	Descrição do descritor	Enfoque
I - Práticas de leitura	D09	Identificar o tema central de um texto.	Complementado
III – Relações entre textos	D14	Reconhecer semelhanças e/ou diferenças de ideias e opiniões na comparação entre textos que tratem da mesma temática.	Complementado
IV – Coesão e Coerência	D18	Reconhecer relações entre partes de um texto, identificando os recursos coesivos que contribuem para sua continuidade.	Retomado
IV – Coesão e Coerência	D27	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.	Complementado

Fonte – Plataforma “Aprendizagem em foco”.

Conforme exposto, os descritores estão discriminados nas tabelas de acordo com os temas de estudo, e também, com os referidos enfoques pelos quais foram trabalhados junto aos alunos, assim como, se apresentam nos dados referentes ao IDEPB/2018 na “*Plataforma Aprendizagem em foco*”.

METODOLOGIA

No tocante, ao desenvolvimento das ações do estudo pôde-se caracterizar como uma proposta qualitativa sobre a transposição didática do tema gerado nas aulas de Matemática, Geografia, Biologia e Língua Portuguesa do Ensino Médio que estabeleceu uma gama de conhecimentos associados aos conceitos que regem a práxis pedagógica das referidas disciplinas.

. Assim posto, os participantes da presente pesquisa foram discentes da 3ª série do Ensino Médio e professores das disciplinas ora citadas, totalizando 04 professores e 42 estudantes. Convém enfatizar que, as ações pedagógicas utilizadas no projeto partiram da necessidade de aprofundamento do estudo de questões voltadas ao semiárido paraibano, tendo em vista que grande parte dos estudantes desconhecem suas peculiaridades e dificuldades, cotidianamente, enfrentadas. Ao mesmo tempo, o projeto trouxe como base os descritores, outrora apontados, que direcionaram para uma intervenção, no sentido de sanar ou amenizar as dificuldades dos educandos quanto aos objetos do conhecimento presentes na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e alinhado a isso, refletir a respeito de questões importantes para suas vidas e para a sociedade.

Quanto ao tipo de pesquisa, podemos classificá-la como qualitativa. De acordo com o entendimento de Gerhardt e Silveira (2009, p.32), “a pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com esse trabalho, enfatizamos a importância do desenvolvimento de ações com direcionamentos para que os estudantes aprendessem e, sobretudo, no sentido de se tornarem sujeitos autônomos, conscientes e protagonistas do seu próprio saber, bem como conhecedores do seu papel na sociedade. Segue a descrição de algumas ações vivenciadas.

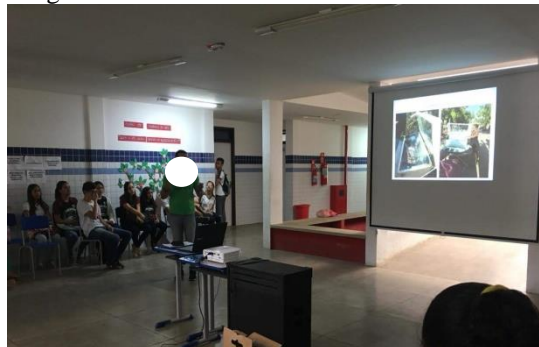
Inicialmente, o professor compartilhou com os discentes, através de workshop, as experiências por ele vivenciadas em Israel, conforme mostra a figura 1 e a figura 2.

Figura 1 – Professor Apresentando aos educandos vivências no Kibbutz Lotan.



Fonte: Dos autores.

Figura 2 – Compartilhando com os educandos imagens das vivências no Kibbutz Lotan.



Fonte: Dos autores.

Mediante execução dessa ação, se percebeu o quão entusiasmados estavam os estudantes. Foi um momento de troca de experiências, e ao mesmo tempo, o professor respondeu as curiosidades dos participantes em relação à agricultura, com viés nas técnicas de irrigação, bem como, sobre a cultura da terra santa e outras experiências por ele vividas.

Na ocasião, o professor, também, compartilhou com os educandos conceitos relacionados a Permacultura, embasando, teoricamente, os estudantes sobre a temática e viabilizando assim a discussão entre Conhecimento Científico Versus Senso Comum. Nessa linha, junto ao professor de geografia, houve explanações sobre características do semiárido brasileiro, dando-se ênfase às especificidades do estado da Paraíba e fazendo o comparativo com as vivências do professor em Israel.

Após estudo de temáticas alusivas a experiência vivida pelo professor no estado de Israel se prosseguiu a execução de outras ações, dentre elas, a organização da área da escola onde foram construídos os canteiros, conforme se percebe na figura 3 e figura 4.

Figura 3 - Organização da área onde foram construídos os canteiros.



Fonte: Dos autores.

Figura 4 – Alunos limpando área dos canteiros.



Fonte: Dos autores.

Convém enfatizar que o professor de Biologia, paralelamente, a esta aula prática, estava aprofundando o estudo sobre o Reino Plantae, o que deu sentido ao que se vivenciava pelos educandos no campo. Assim, em geografia foi dada a oportunidade de continuar aprofundando o estudo sobre o semiárido, a partir do estudo dos solos e características peculiares da região. Ao mesmo tempo, o professor intercambista fazia intervenções sobre as terras áridas de Israel. Posteriormente, os canteiros começaram a ser idealizados. Os estudantes procuram um local estratégico para construção, bem como, alternativas sustentáveis que comungassem com o campo de estudo.

Figura 5 – Construção de canteiros com garrafas PET.



Fonte: Dos autores.

Figura 6 - Canteiro pronto.



Fonte: Dos autores.

Paralelo a esta ação, constantemente, o professor fazia suas intervenções junto aos estudantes com explicações relacionadas aos conhecimentos que poderiam ser adquiridos. A medida que os estudantes construam os canteiros refletiam sobre os saberes matemáticos.

Figura 7 – Fazendo Medidas com a fita métrica.



Fonte: Dos autores.

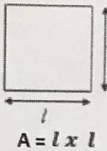
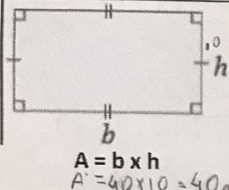
Figura 8 – Medidas a fim de calcular área e perímetro dos canteiros.



Fonte: Dos autores.

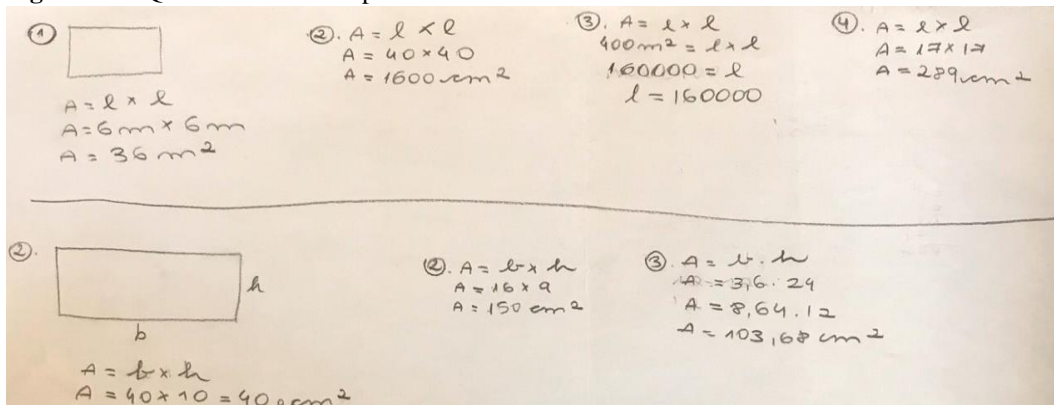
Após aula prática de campo, o grupo voltou para sala de aula para consolidar os conhecimentos adquiridos, onde os descritores D01, D11, D12 foram explorados, justamente, por contemplar o estudo da geometria plana, retratando sobre a identificação de figuras, cálculo de perímetro e área.

Figura 9 – Questões propostas sobre a temática

 <p>$A = l \times l$</p>	<p>Para calcular a área Veja a área do <u>quadrado</u> Eu só preciso, <u>multiplicar</u> O lado L, pelo outro lado</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Calcule a área de um quadrado de 6 m de lado 2. O perímetro de um quadrado mede 40 cm. Calcule sua área 3. Um quadrado tem 400 m² de área. Qual a medida do lado? 4. A lateral da tampa quadrada de uma caixa mede 17 cm. Qual a superfície desta tampa?
 <p>$A = b \times h$ $A = 40 \times 10 = 400 \text{ cm}^2$</p>	<p>No <u>retângulo</u> também Preciso <u>multiplicar</u> A base b, pela altura Representada, pelo h</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ache a área de um retângulo, cuja base mede 40 cm e a altura é igual a quarta parte da base. 2. Um quadrado tem a mesma área de um retângulo de 16 cm de base e 9 cm de altura. Calcule a medida do lado desse quadrado. 3. Quantos ladrilhos quadrados de 12 cm de lado são necessário para ladrilhar uma cozinha de 3,6 m por 2,4 m?

Fonte: Atividade do aluno.

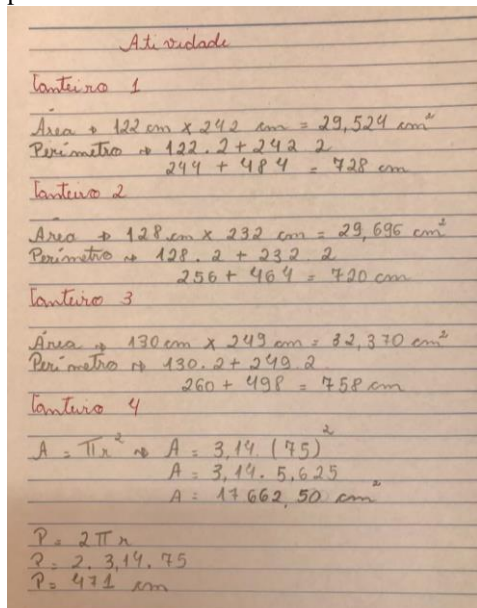
Figura 10 – Questões resolvidas por aluno.



Fonte: Atividade do aluno.

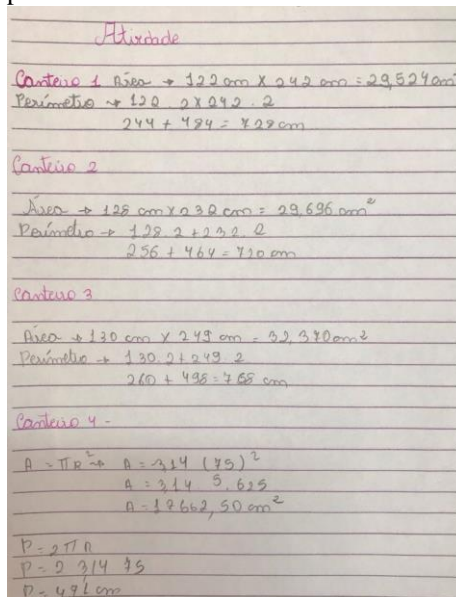
A figura 10 demonstra o domínio do aluno em relação ao cálculo de área de figuras planas. Salienta-se que durante a aula, de posse das medidas dos canteiros, os alunos prosseguiram com o cálculo de área e perímetro, fortalecendo assim a compreensão sobre os conteúdos explorados e domínio dos descritores.

Figura 11 – Medidas e cálculo de área e perímetro dos canteiros.



Fonte: Atividade do aluno.

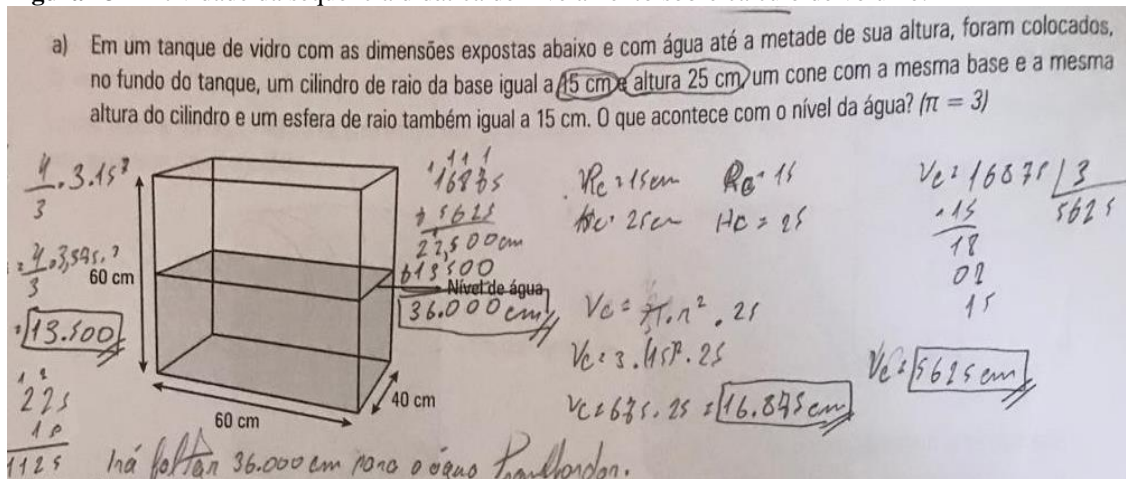
Figura 12 – Medidas e cálculo de área e perímetro dos canteiros.



Fonte: Atividade do aluno.

O estudo da Geometria Espacial, também, foi explorado, considerando que os estudantes sinalizaram defasagens, principalmente, no que se refere aos poliedros, suas planificações ou vistas, bem como, o estudo da relação entre o número de vértices, faces e/ou arestas, expressa em um problema, assim como, o cálculo de área e volume. É importante entender que os conteúdos supracitados estão contemplados nos descritores D03 e D04. Assim, a figura 13 e a figura 14, retratam o trabalho desenvolvido com os alunos em relação a esses conteúdos.

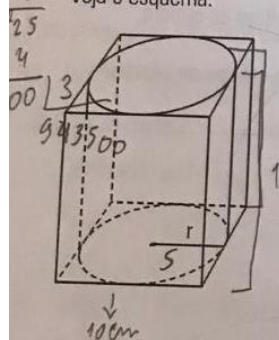
Figura 13 – Atividade da sequência didática de nivelamento sobre cálculo de volume.



Fonte: Atividade do aluno.

Figura 14 – Cálculo de volume envolvendo cilindro e paralelepípedo.

5 b) Um marceneiro fabrica "porta-trecos" de madeira no formato de um paralelepípedo com 12 cm de altura e base quadrada com 10 cm de aresta. O orifício central tem o formato de um cilindro de diâmetro igual à aresta da base do paralelepípedo. Veja o esquema:



Calcule, em cm^3 , quanto esse marceneiro vai usar de madeira em cada "porta-trecos". Considere $\pi = 3$.

$V_p = 10 \cdot 10 \cdot 12$
 $V_p = 1200 \text{ cm}^3$

$V_c = \pi \cdot r^2 \cdot h$
 $V_c = 3 \cdot 5^2 \cdot 12$
 $V_c = 900 \text{ cm}^3$

$V_p - V_c = 1200 - 900$
 $V = 300 \text{ cm}^3$

Fonte: Atividade do aluno.

Vale lembrar que o domínio do cálculo de volumes é essencial na execução das ações relativas a horta orgânica, principalmente, no que tange ao processo de irrigação das hortaliças. Após a aplicação desta atividade se percebeu, de fato, as dificuldades de alguns educandos em relação ao conteúdo estudado. Nitidamente, se evidenciou defasagens que sinalizaram fragilidades em conteúdos curriculares relacionados a séries/anos anteriores, havendo assim a necessidade de superação. As aulas de nivelamento, utilizando Sequências Didáticas, alinhadas a outras atividades trabalhadas em sala de aula foram essenciais para superação dessas dificuldades.

Durante o processo, outro fator que, também, chamou atenção foi a curiosidade dos educandos em relação as refeições oferecidas pela escola. Eles realizaram uma pesquisa de satisfação com o intuito de saber se os alimentos oferecidos são suficientes, se os discentes estavam satisfeitos com o que é oferecido e, conseqüentemente, se estão se alimentando bem. As figuras a seguir representam o resultado da pesquisa.

Figura 15 – Objetivo e metodologia utilizada na pesquisa (alunos).

Objetivo da pesquisa

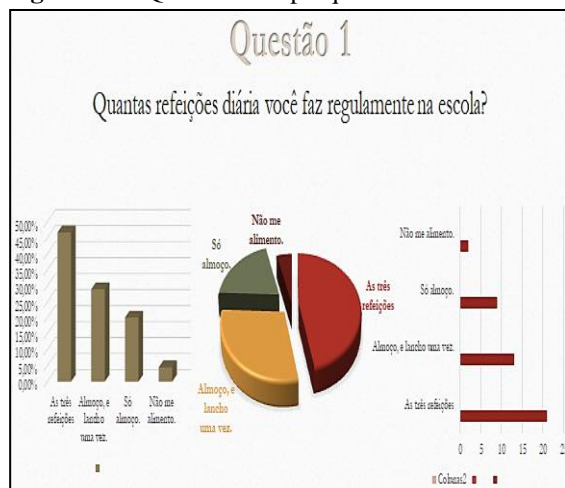
Analisar se as refeições oferecidas são suficientes e se os alunos estão satisfeitos com as mesmas e conseqüentemente se alimentando bem.

Amostragem

Foram entrevistados 5 alunos de cada turma, que no total são 9, somando assim um total de 45 alunos entrevistados (o total de alunos é atualmente 353).

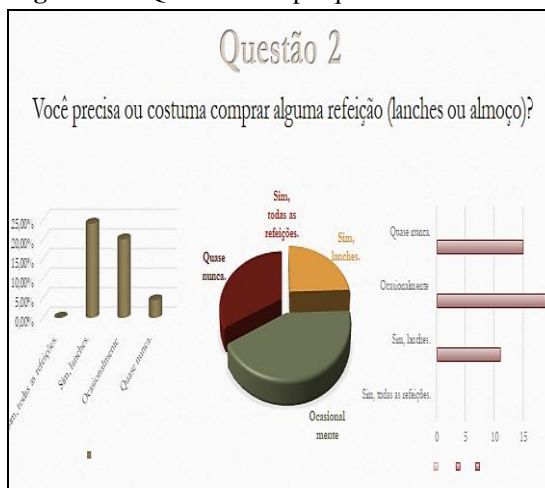
Fonte: Atividade do aluno.

Figura 16 – Questão 1 da pesquisa.



Fonte: Pesquisa realizada pelo aluno.

Figura 17 – Questão 2 da pesquisa.



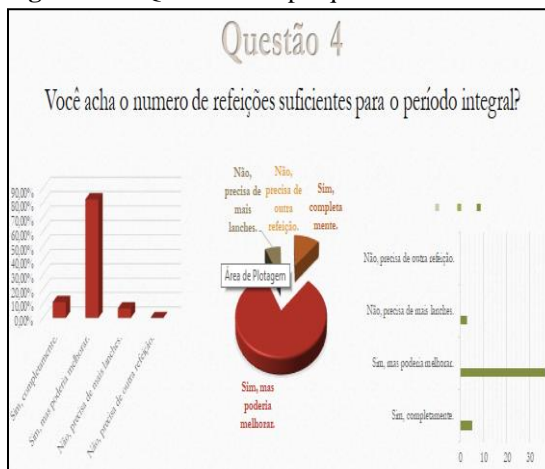
Fonte: Pesquisa realizada pelo aluno.

Figura 18 – Questão 3 da pesquisa.



Fonte: Pesquisa realizada pelo aluno.

Figura 19 – Questão 4 da pesquisa.



Fonte: Pesquisa realizada pelo aluno.

Após a realização da pesquisa, o grupo socializou o resultado com os colegas e, ao mesmo tempo, houve uma roda de conversa sobre os benefícios e malefícios de alguns alimentos. Vale lembrar que esta atividade contemplou os descritores, D16 e D33, que tratam exatamente, do cálculo com porcentagem e resolução de problema envolvendo informações apresentadas em tabelas e/ou gráficos.

No que tange ao envolvimento das diferentes disciplinas na proposta, as colocamos como essencial, tendo em vista a importância da interdisciplinaridade no processo de ensino-aprendizagem, conforme já foi mencionado neste texto. Alinhada a realização da pesquisa com as abordagens e reflexões sobre alimentos, a professora de biologia prosseguiu com os estudos em sala de aula e desenvolvendo experimentos com os educandos.

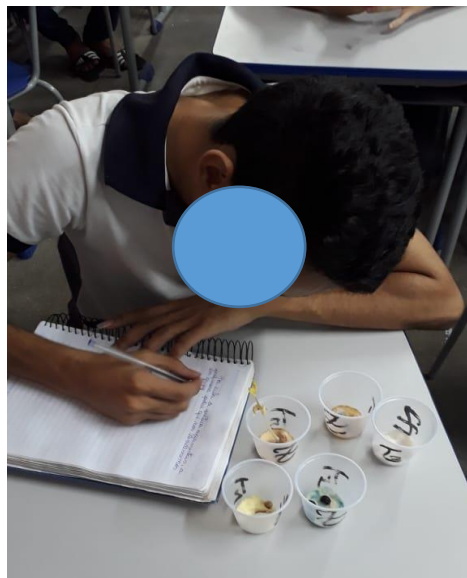
Em laboratório, os estudantes realizaram um experimento com segmentos de feijão em água sanitária, detergente, água, sabão em pó e outro em ambiente escuro. As figuras a seguir retratam como aconteceu o experimento.

Figura 20 – Experimento com sementes de feijão em água sanitária, detergente, água, sabão em pó e outro em ambiente escuro.



Fonte: Dos autores.

Figura 21 – Observação e anotações.



Fonte: Dos autores.

Figura 22 – Estudando as fases do desenvolvimento da semente.



Fonte: Dos autores.

Figura 23 – Desenvolvimento da semente no ambiente claro e no ambiente escuro ressaltando a fotossíntese.



Fonte: Dos autores.

O experimento, além de possibilitar o contato direto com as questões ambientais, instigou a relação direta homem/natureza, assim como rege os princípios da permacultura, sempre discutidos durante as vivências. Diante desse contexto, é importante entender que,

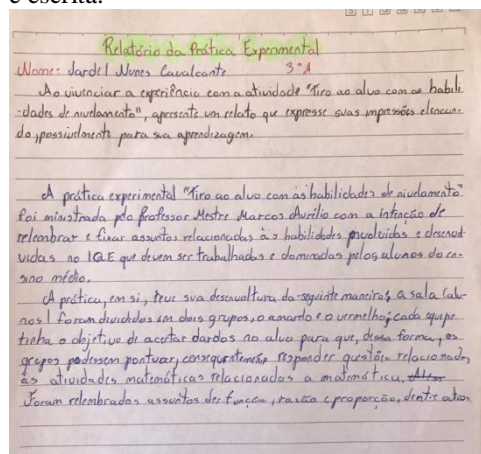
[...] a permacultura não se resume apenas à paisagem, ou mesmo às técnicas da agricultura orgânica, ou às formas de produção sustentáveis, às construções eficientes quanto ao uso da energia, ou ao desenvolvimento das ecovilas, mas ela pode ser usada para projetar, criar, administrar e aprimorar esses e todos outros esforços feitos por pessoas, famílias e comunidades em busca de um futuro sustentável (HOLMGREN, 2007, p.3).

Assim pensando, mediante atividade desenvolvida, procurou-se despertar nos estudantes a consciência de preservação, valorização e familiaridade com a natureza, assim como, oportunizou o contato com experiências envolvendo conhecimento científico, dialogando dessa forma, com o Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) da escola que reza, justamente, sobre o campo científico e senso comum.

Durante a execução das ações, tornou-se rotineiro a relação teoria/prática. Decerto, sabe-se que, o trabalho com práticas experimentais facilita, significativamente, o processo de ensino-aprendizagem, principalmente, quanto se trata do estudo das ciências exatas e ambientais. Nessa perspectiva, pensando na contínua superação das defasagens explícitas nos resultados relacionados aos descritores de Matemática, o professor sentiu a necessidade de continuar com afinco o trabalho com questões que merecem maior atenção.

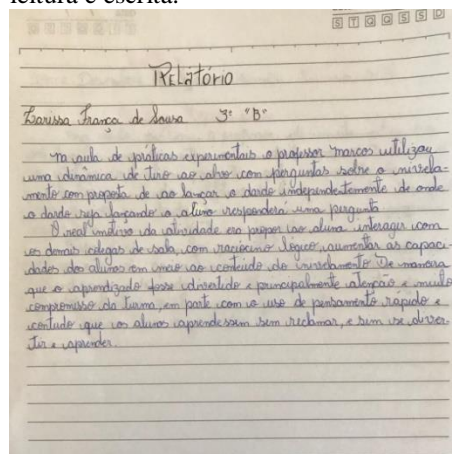
Convém enfatizar que, torna-se comum, alunos não superarem dificuldades em matemática pelo simples fato de sentirem dificuldades de interpretação textual, ou seja, defasagens na leitura, dificultando a compreensão do que pede as questões propostas. Percebendo isso, foi desenvolvido um trabalho de leitura e escrita, também, nas aulas de Matemática, onde em parceria com o professor de língua portuguesa, se solicitava dos educandos a escrita de relatórios após as vivências das atividades práticas.

Figura 24 – Relatório de aula prática de Matemática explorando habilidades de leitura e escrita.



Fonte: Atividade do aluno.

Figura 25 – Relatório de aula prática de Matemática explorando habilidades de leitura e escrita.



Fonte: Atividade do aluno.

Após solicitação dos relatórios, realizavam-se rodas de conversa sobre a aula, bem como, leitura de alguns relatórios. As intervenções sobre escrita, leitura e interpretação, na maioria das vezes, eram realizadas nas aulas de língua portuguesa, a fim de sanar, ou pelo menos amenizar, tais dificuldades. Salienta-se que estas atividades contemplavam os descritores de Língua Portuguesa: D09 (Práticas de leitura), D11 (Relações entre textos), D18 e D27 (Coerência e Coesão), onde, segundo análise dos dados da escola, através da *Plataforma Aprendizagem em Foco*, estes descritores necessitavam ser retomados e/ou complementados, assim como se fez mediante estas atividades.

Assim, dinamicamente, se executavam as ações da pesquisa, sempre fazendo esse passeio entre teoria e prática, conforme se comprova nas atividades apresentadas neste texto. Em prosseguimento as ações vivenciadas, os registros a seguir fazem menção aos resultados de produção de alimentos na horta orgânica idealizada pelos estudantes, sob orientação dos professores. Vale lembrar que os conhecimentos adquiridos pelo professor no Kibbutz Lotan em Israel, sobre a produção de alimentos foi de grande relevância na nossa experiência. As figuras a seguir sequenciam alguns momentos vivenciados pelos estudantes, deste o plantio até a colheita.

Figura 26 – Alunas plantando hortaliças.



Fonte: Dos autores.

Figura 27 – Hortaliças já em processo de crescimento.



Fonte: Dos autores.

Figura 28 – Alunos colhendo as hortaliças.



Fonte: Dos autores.

Figura 29 – Alunos entregando hortaliças na cozinha da escola.



Fonte: Acervo do professor.

Convém enfatizar que, as hortaliças foram irrigadas com a água oriunda dos ares condicionados da escola, prevalecendo assim, a máxima de que a reutilização da água é, extremamente, importante, tendo em vista que, vivemos em região semiárida, onde a escassez de chuva é eminente, conforme já foi mencionado neste texto.

Saliente que as atividades aqui apresentadas, é a expressão real do que aconteceu durante a execução da pesquisa, rendendo bons frutos de aprendizagem para os educandos da 3ª série do Ensino Médio, bem como, conhecimentos experienciais e científicos marcantes para todos os participantes.

COSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência vivenciada possibilitou uma abordagem ampla, contemplando as três áreas do conhecimento, viabilizando a execução de ações diversificadas onde educadores e estudantes foram capazes de desenvolver suas habilidades e competências adquirindo conhecimentos necessários a sua formação pessoal e acadêmica.

As inquietações do professor em relação à aprendizagem dos educandos, e suas vivências no Kibbutz Lotan no estado de Israel favoreceram, significativamente, na idealização e execução das ações deste estudo. Durante o processo, ao perceber algumas dificuldades dos educandos em relação à temática trabalhada, optamos por intervir de alguma forma. Desse modo, pensamos em ações que fossem em encontro aos problemas de

aprendizagem e ao mesmo tempo, levassem os educandos a mudarem de postura no que diz respeito as questões ambientais universais com ênfase no semiárido brasileiro.

Evidenciou-se durante as vivências, o entusiasmo dos estudantes em entender os princípios que regem a Permacultura, os caminhos que favorecem o respeito à natureza como todo, além de possibilitar, o alcance do domínio de algumas habilidades frente aos conteúdos explorados de acordo com os descritores do IDEPB.

Vale lembrar que no ano 2019 não aconteceu avaliação do IDEPB, porém, no resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IBEB) em 2019, a escola superou a meta de 2021, se configurando como uma grande conquista quanto à aprendizagem dos estudantes.

Pode-se concluir que, este estudo realizado pelos educandos, sob a orientação dos professores, respondeu com muita eficiência as questões problematizadoras colocadas no início deste texto. É fato que, as ações executadas durante o processo, possibilitaram o entendimento de que as técnicas sobre produção de alimentos e reaproveitamento de água, vivenciadas pelo professor no Kibbutz Lotan em Israel, realmente, foram relevantes, contribuindo, significativamente, com a aprendizagem dos estudantes, bem como, com a sustentabilidade dos recursos hídricos do semiárido brasileiro.

A relação teoria e prática, alinhadas a interdisciplinaridade, se configuram como fatores que deram sentido a esta experiência, dinamizando e levando os estudantes a construir o conhecimento. As ações propostas instigaram os educandos a se aprofundarem nos conteúdos curriculares resolvendo com precisão lacunas na aprendizagem matemática e nas demais disciplinas, bem como, sanando defasagens advindas dos anos/séries anteriores e atual.

Conforme Holmgren (2007, p.5), mudanças locais influenciam direta e indiretamente ações no campo do desenvolvimento sustentável. Decerto, soluções ecológicas dependem das nossas atitudes. Perceber os estudantes preocupados com as questões ambientais nos faz perceber a grandiosidade deste estudo e do quanto a sua execução rendeu bons frutos.

Diante do exposto, concluímos que, as vivências deste estudo viabilizaram grandes benefícios para os estudantes, onde cada ação esteve, totalmente, em consonância com o Projeto de Intervenção Pedagógica da escola (PIP). Os descritores menos dominados pelos educandos foram contemplados, propositalmente, nas atividades propostas, apresentando grandes avanços, não esquecendo, também, do foco na mudança de qualidade dos indicadores de aprendizagem, assim como, na melhoria do desempenho e aprovação nas disciplinas envolvidas. A experiência sempre será lembrada.

REFERÊNCIAS

Aprendizagem em foco. Disponíveis em: <<http://aprendizagemfoco.pb.gov.br/login> >. Acesso em: 02 de julho de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Brasília: Ministério da Educação, 1999.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Organizadoras); **Métodos de pesquisa.** Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

HOLMGREN, David. **Os fundamentos da permacultura** (versão em português). Disponível em:<<<https://www.fca.unesp.br/Home/Extensao/GrupoTimbo/permaculturaFundamentos.pdf>>> Acesso em: 09 de novembro de 2019.

MOLLISON, B. **Permaculture: designers manual.** 8ª. ed, Tagari Publication, Tyalgum, Australia. 1999.

IDEB - **Índice de desenvolvimento da educação básica**, Dados disponíveis em <<http://ideb.inep.gov.br/>> . Acesso: 17/09/2020.

Língua e gênero: (des?)articulações de uma proposta pedagógica¹

Tatiana Simões e Luna²
Dóris de Arruda C. da Cunha³

RESUMO

A articulação entre língua e gênero é um dos pilares de um ensino de Língua Portuguesa de base sociodiscursiva. O objetivo deste trabalho é investigar, com base nos postulados bakhtinianos e em pesquisas a eles filiadas, o tratamento dado aos conhecimentos linguísticos, no estudo do gênero crônica, pela Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*, observando que aspectos desse gênero são selecionados para estudo e como são explorados. O *corpus* é constituído pelo Caderno do Professor *A ocasião faz o escritor*, material que guia a sequência didática olímpica. Os resultados indicam que predomina uma metodologia de ensino-aprendizagem transmissiva e uma abordagem tradicional dos tópicos linguísticos, pouco articulada ao gênero crônica.

Palavras-chave: Conhecimentos linguísticos. Gênero. Crônica. Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*.

INTRODUÇÃO

As unidades da língua só ganham significação e valoração concreta no todo do enunciado, isto é, no âmbito dos gêneros do discurso (BAKHTIN, [152-1953] 2016). Esta tese preconizada por Bakhtin coaduna-se com as propostas de ensino dessas unidades na perspectiva da análise linguística, ou seja, da reflexão sobre os usos e funcionamento dos recursos linguístico-gramaticais em textos e discursos, a exemplo de Geraldi ([1984] 2004) e Mendonça (2006). Ancorada nesses estudos, a nossa pesquisa pretende observar como se articulam o ensino desses recursos ao dos gêneros, no âmbito de uma política pública, a Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* (doravante, OLPEF), mais especificamente no tratamento dado à crônica literária.

A OLPEF é promovida pela Fundação Itaú Social em parceria com o Ministério da Educação, sob a coordenação do CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisa em Educação e Cultura). Trata-se, concomitantemente, de um programa de formação docente e de um concurso bianual de textos, que fornece uma metodologia de ensino-aprendizagem da produção escrita a partir dos gêneros por ela selecionados como categorias da competição, a saber: poemas, memórias literárias, crônicas, documentário e artigo de opinião. A escolha da

¹ Recorte da minha tese de doutoramento (LUNA, 2019), realizada com apoio financeiro da FACEPE.

² Professora do Departamento de Educação da UFRPE. simoes.luna@gmail.com

³ Professora do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da UNICAP. dorisarrudacunha@gmail.com

crônica deve-se à sua constituição no bojo de duas esferas discursivas, jornalística e literária, o que favorece uma análise de natureza dialógica. A proposta pedagógica do Programa ancora-se na psicologia da aprendizagem de Vigotsky, nos pressupostos bakhtinianos sobre os gêneros do discurso e na sequência didática genebrina (RANGEL, GARCIA, 2012).

Vemos, portanto, que dois de seus referenciais preconizam o estudo da língua associado ao dos gêneros do discurso. Para Bakhtin, o léxico e a gramática são subordinados à estilística, uma vez que o gênero determina a seleção de palavras e as construções sintáticas: “a própria escolha de uma determinada forma gramatical pelo falante é um ato estilístico.” (BAKHTIN, [1952-1953] 2016, p.22). A Escola de Genebra defende, por sua vez, ser por meio dos gêneros que o aluno aprende as capacidades de linguagem fundamentais para se inserir nas práticas comunicativas, dentre elas, as capacidades linguístico-discursivas que se relacionam à escolha de formas linguísticas ou de mecanismos de textualização, como as vozes, os modalizadores e os recursos coesivos (SCHNEUWLY, DOLZ, 2004).

Tendo isso em vista, adotamos um percurso metodológico em conformidade com o pensamento bakhtiniano que alia o *corpus* singular e concreto ao pensamento teórico. Na posição de sujeito-pesquisador, somos um observador não neutro que se depara com um objeto também não neutro, com um discurso já permeado de valores, saturado de interpretações e de já ditos sobre ele. Assim, respeitamos a singularidade dos dados, pois são eles que vão suscitar determinadas vozes que possam iluminá-lo e lhe dar inteligibilidade. É no movimento constante de ida e volta aos dados e à teoria que se constrói o conhecimento.

A análise aponta que os valores arraigados no ensino tradicional ecoam no discurso didático do Programa, em particular, quando se exploram os recursos linguístico-estilísticos da crônica, a exemplo do tratamento fragmentado, descontextualizado e redutor das figuras de linguagem e dos tipos de discurso, que considera sua presença apenas na escrita literária, e não na vida cotidiana. Distancia-se, desse modo, das bases teóricas genebrina e bakhtiniana.

METODOLOGIA

Esse trabalho insere-se no campo das Ciências da Linguagem que toma a abordagem sócio-histórica para a investigação qualitativa e reconhece o caráter singular e social dos acontecimentos discursivos. Trata-se de um trabalho bibliográfico, exploratório e interpretativista, em que selecionamos um *corpus* documental, de arquivo, por ser coletado e analisado após sua publicação: o material

didático dirigido ao gênero crônica, o Caderno do Professor *A ocasião faz o escritor*.

Postulamos como critérios de análise: a abordagem dada aos elementos estilístico-composicionais constitutivos da crônica e à materialidade linguístico-discursiva dos textos selecionados como exemplares do gênero; o estudo reflexivo sobre o funcionamento da língua(gem) e as convenções da escrita, como subsídio para a leitura e a produção do gênero. Para tal, tomamos por base Bakhtin ([1942-1943] 2013, [1952-1953] 2016) e outros pesquisadores a ele associados, como Authier-Revuz ([2004] 2015) e Volochínov ([1929] 2017), convocados na medida em que tratam dos objetos da língua tematizados no material didático da OLPEF. Esse material encontra-se disponível gratuitamente no Portal da OLPEF⁴, havendo, portanto, acesso livre às imagens aqui apresentadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Seguindo a metodologia genebrina da sequência didática, o Caderno do Professor *A ocasião faz o escritor* organiza-se em onze módulos ou oficinas. São selecionados poucos tópicos linguísticos, em sua maioria, de natureza estilística, como objeto de ensino, para trabalhar a produção escrita da crônica. São eles: figuras de linguagem e jargões futebolísticos (Oficina 4); tipos de discurso (Oficina 6); foco narrativo (Oficina 8); pontuação, com enfoque em algumas regras de uso da vírgula (Oficina 9); e características da crônica (Oficinas 1, 6 e 10). A abordagem adotada oscila entre a textual e a discursiva, pois ora tais conteúdos são mobilizados em função do texto explorado na atividade de leitura da Oficina, ora em função das possíveis dificuldades dos alunos na construção da discursividade do gênero.

O ensino dos conhecimentos linguísticos realizado pelo Caderno também oscila entre a perspectiva transmissiva e a construtivista. Assim é que, no tratamento das figuras de linguagem, dos tipos de discurso e das características do gênero crônica, predomina o esquema clássico do ensino tradicional: exposição do fenômeno, através de conceito e/ou exemplificação, e, em alguns casos, exercício de aplicação na produção escrita. No tocante às figuras de linguagem, o Caderno ancora-se em uma definição pouco clara e consistente desse tópico linguístico: “recursos utilizados pelos autores para realçar uma ideia” (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016, p.50).

Afinal, as figuras retóricas ou de linguagem são recursos ou estratégias que corroboram com a construção do discurso, visando à obtenção de determinados efeitos.

⁴ <https://www.escrevendoofuturo.org.br>

Podem destacar ou até mesmo disfarçar e ocultar uma ideia, como o eufemismo. Além disso, os conceitos de algumas figuras não são claros, como o estabelecimento da diferença entre a metáfora e a comparação pela presença/ausência da conjunção “como”, haja vista a metáfora estabelecer uma relação de semelhança entre elementos distintos a partir de um traço comum.

O Caderno expõe um quadro resumitivo com as principais figuras semânticas, seguindo a metodologia de ensino-aprendizagem transmissiva. Esse quadro apresenta um número extenso de figuras em uma única sequência, o que dificulta a aprendizagem. A mera exposição dos conceitos, seguidos de frases soltas e descontextualizadas – enunciados sem autoria, versos apartados de seus poemas ou trechos isolados de suas obras – não é garantia da construção do conhecimento sobre as figuras, especialmente daquelas que sequer são retomadas na análise das crônicas, a saber: a catacrese, a metonímia, a sinestesia, a hipérbole e a antítese. Observemos a seguir:

Figura 1 – Quadro das figuras de linguagem

Figuras de linguagem	
<p>Comparação: expressão de termo comparativo. Quase sempre acompanhada da conjunção “como”.</p> <p><i>Faço versos como quem chora De desalento... de desencanto...</i></p> <p>Manuel Bandeira</p>	<p>Hipérbole: afirmação exagerada.</p> <p><i>Falei mil vezes para você! Morri de estudar para o vestibular.</i></p>
<p>Metáfora: comparação mental ou abreviada em que prevalece a relação de semelhança. Não aparece a conjunção “como”.</p> <p><i>Na sua mente povoa só maldade. Meu coração é um balde despejado.</i></p>	<p>Sinestesia: interpretação de planos sensoriais, mistura de sensações de sentidos diferentes. Como na metáfora, relaciona elementos de universos diferentes.</p> <p><i>Senti um cheiro doce no ar.</i></p>
<p>Catacrese: metáfora que caiu no uso popular, corriqueira, muito comum.</p> <p><i>As pernas da mesa estão bambas. Quero morar no coração da cidade.</i></p>	<p>Antítese: contraposição de uma palavra ou frase a outra de sentido oposto.</p> <p><i>Toda guerra finaliza por onde devia ter começado: a paz. Vivo só na multidão.</i></p>
<p>Metonímia: designação de um pomenor pelo conjunto de que se quer falar.</p> <p><i>Ler Clarice Lispector. (autor pela obra) Comer o pão (por alimento) que o diabo amassou (por sofrimento).</i></p>	<p>Ironia: sugestão pela entonação e pelo contexto de algo contrário ao que pensamos, geralmente com intenção sarcástica.</p> <p><i>A excelente D. Inácia era mestra na arte de judiar de crianças.</i></p> <p>Monteiro Lobato</p>
<p>Personificação ou prosopopéia: atribuição de ações, qualidades ou sentimentos a seres inanimados.</p> <p><i>O tempo passou na janela e só Carolina não viu.</i></p> <p>Chico Buarque de Holanda</p>	<p>Eufemismo: emprego de termos considerados mais leves para suavizar uma expressão considerada cruel ou ofensiva.</p> <p><i>Foi para o céu, em vez de morreu. Está forte, em vez de está gorda.</i></p>

Fonte: LAGINEIRA, PEREIRA, 2016, p.51

Dentre os objetivos da Oficina 4, estão “empregar as figuras de linguagem” e “explorar os elementos constitutivos de uma crônica e os recursos literários usados pelo autor”. No entanto, ela não encaminha atividade de uso das figuras, nem as atividades de compreensão textual propostas tematizam esse tópico linguístico, salvo a pergunta sobre a crônica *Peladas*, de Armando Nogueira – “O que acharam da personagem principal? Que recursos linguísticos o autor usou para lhe dar realce?” (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016, p.56) – que induz os alunos a observarem as prosopopeias e metáforas construídas a partir da palavra “bola”. De fato, as figuras são explicadas para que o aluno compreenda a análise posterior feita pelas próprias autoras do material:

O autor escolhe as palavras, as comparações, as figuras de linguagem (“pelada inocente”, “pureza de uma bola”; “bendito fruto”; “suada vaquinha”; “lava a alma”). (...) O cronista personifica a personagem central – a bola, que ganha vida, se humaniza (prosopopeia). Aos poucos, o cronista torna a personagem “vítima”: “Acertam-lhe um bico, ela sai zarolha, vendo estrelas, coitadinha”. (...) O desfecho é a morte simbólica da personagem: “[...] tira do bolso um canivete e dá-lhe a primeira espetada. No segundo golpe, a bola começa a sangrar. Em cada gomo o coração de uma criança”. A metáfora expressa o sentimento de dor, perda. (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016, p.57-58)

Nessa mesma Oficina, aborda-se outro conteúdo de cunho semântico-estilístico, os jargões futebolísticos, porém, não se estabelece qualquer articulação entre os dois tópicos linguísticos. Os objetivos expostos pelo Caderno para explorar os jargões são “conhecer expressões próprias do mundo do futebol” e “escrever – ou entender bem – uma crônica em que o tema seja futebol” (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016, p.49, p.52). Logo, inferimos que o propósito é explorar um recurso vocabular usado em *Peladas*, de Armando Nogueira (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016, p.55).

Entretanto falta conexão entre as etapas e atividades dessa Oficina. Como podemos ver na fig.2, a seguir, a maioria dos termos não constam na crônica: “véu de noiva”, “cartola”, “pedalada”, “banheira”, “lugar”, “morte súbita”, “chaleira”, “chocolate”, “bicicleta”, “pipoqueiro”, “amarelar”, “maria chuteira”, “capotão”, “coruja”, “firula”, “boleiro”, “frangueiro”, “lanterna”, “caneta”, “cozinha”, “frango”, “tapete”, “embaixada”, “escrete”, “carrinho” e “artilheiro”. Alguns compõem expressões, não sendo compreendidos isoladamente: “onde a coruja dorme” e “joga na linha do gol”. E outros desse campo lexical, manejados em *Peladas*, não são explorados na atividade, tais quais: “escalando”, “racha”, “canela”, “bico”, “sem-pulo”, “pintura”, “campo”.

Figura 2 – Atividade sobre léxico futebolístico

VÉU DE NOIVA	CHOCOLATE	LANTERNA
CARTOLA	BICICLETA	CANETA
PEDALADA	PIPOQUEIRO	COZINHA
BANHEIRA	AMARELAR	FRANGO
LUGAR	MARIA CHUTEIRA	DORME
LINHA	GANDULA	TAPETE
GOMO	CAPOTÃO	EMBAIXADA
MORTE SÚBITA	CORUJA	ESCRETE
CHALEIRA	FIRULA	CARRINHO
BICUDA	BOLEIRO	ARTILHEIRO
PELOTA	FRANGUEIRO	PELADA

Fonte: LAGINESTRA, PEREIRA, 2016, p.53

O Caderno explicita no comando da atividade que o objetivo específico é “mostrar aos alunos que palavras do dia a dia podem ter outro significado no jargão futebolístico” (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016, p.52). Pede que o professor organize os alunos em pequenos grupos, de modo que em cada um deles haja um integrante que “goste de futebol”, a fim de descobrirem o significado da palavra no cotidiano e no futebol, com a ajuda de um dicionário (op. cit.).

É salutar o trabalho em grupo e a socialização coletiva das respostas encontradas, porém as condições dadas para a realização da atividade não são suficientes pelas seguintes razões: o gosto do alunos pelo futebol não implica necessariamente entender de futebol a ponto de compreender os termos específicos desse universo, e um dicionário comum dificilmente trará a acepção de todos esses jargões. Outro aspecto negativo é que os alunos das regiões Norte e Nordeste sentem maior dificuldade nessa atividade.

A maioria desses jargões possui circulação nacional, mas alguns são típicos do centro-sul do país, como “pelota”, “banheira”, “véu de noiva”, “pipoqueiro”, “chaleira”, “cozinha” e “caneta”, o que pode sinalizar certa desvalorização dos falares nordestinos e nortistas. No Nordeste, por exemplo, em vez de se usar “caneta” para a jogada de passar a bola entre as pernas, fala-se “saia”. Outro problema é que alguns termos são arcaísmos, como “escrete”, “pelota”, “cozinha” e “chaleira”, dificilmente conhecidos pelos estudantes ou encontrados nos dicionários, o que pode tornar estéril a atividade cujo objetivo é aproximar o aluno do jargão futebolístico cotidiano a ser manejado nas crônicas.

Trata-se de um desafio lúdico que averigua o conhecimento prévio dos alunos sobre esse campo lexical e propicia a aprendizagem ou, ao menos, a descoberta de uma variedade sociocultural ou diastrática. Porém, não oferece uma abordagem reflexiva desse tópico em uso em discursos cronísticos autênticos: “as formas gramaticais não podem ser estudadas sem que se leve sempre em conta seu significado estilístico. Quando isolada dos aspectos semânticos e estilísticos da língua, a gramática inevitavelmente degenera em escolaticismo.” (BAKHTIN, [1942-1945] 2013, p.23). Acionamos a crítica de Bakhtin ao ensino tradicional de elementos da língua, apartado dos aspectos semântico-estilísticos, observados a partir do funcionamento desses elementos nos gêneros do discurso.

O tratamento dado aos jargões e às figuras de linguagem pelo Caderno do Professor mostra que essa crítica continua atual. Pesquisas recentes acerca do dialogismo da nomenclatura apontam que as escolhas dos nomes, como os jargões, variam em função do tempo, do espaço, da esfera de atividade, do gênero, do ponto de vista de quem fala e de para quem se fala (MOIRAND, 2003; SIBLOT, 2001). Porém, o Caderno pouco contribui com a reflexão sobre o léxico e a escolha das unidades linguísticas para a produção da crônica, em função do destinatário presumido, dos objetivos do concurso e do querer dizer autoral.

Já no tratamento dos conteúdos que exigem conhecimento prévio da morfossintaxe da língua – o foco narrativo e a pontuação –, o Caderno efetua um ensino construtivo, promovendo uma reflexão sobre seus usos para que os alunos possam, através do raciocínio indutivo, inferir os conceitos e as regras. A abordagem, entretanto, peca pela frágil articulação com o discurso cronístico, pois apoia-se em fragmentos de crônicas deslocadas do texto integral e do seu contexto de produção e recepção. A atividade sobre pontuação sequer informa os créditos dos textos estudantis de onde os enunciados foram extraídos.

A Oficina 8 mobiliza dois fragmentos de crônicas de Veríssimo, um escrito na primeira pessoa do singular e outro na terceira pessoa do singular, e interroga acerca de cada um, respectivamente: “Em que pessoas estão empregadas as formas verbais e os pronomes? O autor participa da história como personagem? (...) Em que pessoas estão as formas verbais e os pronomes sublinhados? O autor participa dos fatos? Ele também é personagem da crônica?” (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016, p.97-98). O foco narrativo é reduzido às categorias de narrador-observador e narrador-personagem, omitindo-se outras formas mais criativas de narrar, através de diálogos, da segunda pessoa, ou da primeira pessoa do plural.

A atividade limita-se à identificação da pessoa gramatical dos verbos e dos pronomes e induz o aluno a fazer a correlação com o foco

narrativo, sendo de cunho meramente estrutural. Ou seja, trata do fato linguístico sem observar os efeitos de sentido promovidos nas crônicas, nem suas diferentes nuances (narrador-protagonista ou testemunha, no caso da narração em primeira pessoa, e narrador-intruso ou observador, para a narração em terceira pessoa).

Para concluir a unidade de ensino desse tópico, o Caderno solicita a aplicação do conteúdo através da reescrita de um excerto de uma crônica de Fernando Sabino, com alteração do foco narrativo da primeira para terceira pessoa: “Peça-lhes que reescrevam o texto abaixo transformando o autor-personagem em autor-observador” (op. cit.). Diante desse comando, “o aluno se pergunta: para que preciso saber fazer tal transformação, se não entendo seu objetivo?” (BAKHTIN, [1942-1945] 2013, p.25). Bakhtin aponta a ineficácia do ensino de aspectos da língua dissociados da abordagem estilística:

No estudo de alguns aspectos da sintaxe, (...), essa abordagem estilística é extremamente necessária. Isso ocorre, sobretudo, no estudo das formas sintáticas paralelas e comutativas, isto é, quando o falante ou o escritor tem a possibilidade de escolher entre duas ou mais formas sintáticas igualmente corretas do ponto de vista gramatical. Nesses casos, a escolha é determinada não pela gramática, mas por considerações puramente estilísticas. (BAKHTIN, [1942-1945] 2013, p.25)

A atividade apresenta outros problemas: o comando faz uma confusão entre autor-pessoa e autor-criador (BAKHTIN, [1920-1924] 2011), visto não considerar o deslocamento do autor de sua posição na vida concreta para o lugar de criador do universo ficcional, lugar a partir do qual ele convoca os discursos outros (narrador, personagens, gêneros etc.) com que constrói a obra. A formulação desse comando sugere que é o próprio autor quem narra como participante ou observador da história, misturando o ser biográfico com o ser ficcional. Além disso, é uma atividade estéril do ponto de vista discurso, visto que negligencia as mudanças semânticas e expressivas que tal operação provoca e não explica as razões dessa operação.

O Caderno informa que o objetivo de ensinar esse conteúdo seja “esclarecer dúvidas a respeito do foco narrativo”, pois o professor pode ter “percebido que alguns alunos ainda têm sérias dificuldades” (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016, p.93, p.97). No entanto, atividades das Oficinas anteriores exigiam o conhecimento prévio desse tópico linguístico, ora solicitando a indicação do tipo de narrador das crônicas lidas, ora orientando a escolha do foco narrativo da crônica a ser escrita (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016, p.36, p.43, p.56, p.70 p.80, p.91), logo a ordenação desse módulo próximo ao final da sequência didática precisa ser revisto.

Já o tratamento dado à pontuação é adequado,

na medida em que é parte integrante do processo de revisão textual, realizado ao final da sequência didática. Os princípios adotados pelo material didático comungam com a perspectiva da análise linguística (MENDONÇA, 2006; GERALDI, [1984] 2004). São eles: a “articulação dos conhecimentos linguísticos e demandas de prática de produção de textos”, a abordagem “capaz de conduzir da observação dos fatos de linguagem à generalização e à paulatina construção do conhecimento linguístico”, a retomada de tópicos morfossintáticos consolidados pelos alunos para tratar das regras de pontuação e o reconhecimento de que a metalinguagem técnica se faz necessária para abordar determinados temas gramaticais (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016, p.111- 112).

No entanto, a abordagem realizada nem sempre é fiel a essa perspectiva e a esses princípios. Três grupos de enunciados retirados de crônicas estudantis são expostos para que os alunos possam identificar como a vírgula colabora com o sentido do texto e com o ritmo fluente da leitura. O Grupo I cujas vírgulas são empregadas corretamente na intercalação ou no deslocamento da posição canônica na oração de adjuntos adverbiais. O Grupo II cuja ausência de vírgulas prejudica a compreensão ou cujas vírgulas ou ponto-e-vírgula foram mal empregados. O Grupo III cujos enunciados não requerem a vírgula, pois os adjuntos adverbiais são termos isolados. A perspectiva da análise linguística fica evidente quando se recomenda a introdução da nomenclatura gramatical após o aluno comparar os enunciados dos Grupos I e II e inferir a regra de uso da vírgula:

Peça primeiro que todos os enunciados sejam lidos em voz alta na tentativa de levar os alunos a perceberem que, nos do Grupo I, as vírgulas ajudam o leitor a entender o sentido do texto escrito e sinalizam um bom ritmo para a leitura, enquanto o mesmo não ocorre nos enunciados do Grupo II.

Em seguida, peça aos alunos que grifem as expressões que a vírgula isola nos trechos do Grupo I, buscando perceber o que há de comum entre o tipo de ideia ou de conteúdo que as expressões isoladas transmitem. O que se pretende é levar os alunos a perceberem que, em todos os casos, as vírgulas isolam expressões que indicam circunstâncias de tempo, lugar e modo.

Agora é o momento de colocar em jogo a metalinguagem gramatical perguntando a que classe de palavras pertencem aquelas que indicam circunstâncias de lugar, tempo, modo, intensidade: são os advérbios (e as locuções adverbiais). (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016, p.112-113)

Procedimento similar é realizado com o Grupo III. Por fim, solicita-se que os alunos apliquem o conteúdo, reescrevendo os enunciados do Grupo II com base nas regras aprendidas, bem como a crônica por eles produzida

coletivamente nessa Oficina. A seleção específica dessa regra de pontuação deve-se ao fato de, segundo o Caderno (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016, p.114), as locuções adverbiais de tempo, de modo e lugar ocorrerem com frequência nas crônicas, mas também se vislumbram outros usos da vírgula para os quais se deve adotar o “mesmo procedimento reflexivo”:

Para fazê-los ver que as vírgulas nunca podem separar **os termos essenciais da oração** – o sujeito do verbo e o verbo do seu objeto – forneça exemplos para que eles deduzam que qualquer estrutura que se “intrometa” entre os **termos essenciais da oração** – como as locuções adverbiais – deve vir isolada por vírgulas. Veja:

O rapaz, naquele momento, olhou, muito emocionado, para ela.
(LAGINESTRA, PEREIRA, 2016, p.114-115, negritos nossos)

Essa passagem evidencia a filiação à perspectiva da gramática tradicional e uma assimilação deturpada de seus conceitos. Afinal, os termos tidos como essenciais são o sujeito e o predicado, ao passo que os objetos são rotulados como termos integrantes. A classificação tríada dos termos da oração em essenciais, integrantes e acessórios é cada vez menos utilizada pelas gramáticas normativas e pedagógicas, tendo em vista ser questionada por linguistas e gramáticos, dentre eles Perini (2000), por confundir critérios semânticos e formais e postular como “essencial” um termo dispensável: caso do sujeito nas orações sem sujeito. Na perspectiva de Bakhtin ([1952-1953] 2016) e Volochínov ([1929] 2017), o sentido da palavra não se encontra aprisionado nas páginas do dicionário.

Ele é construído no contexto de produção e recepção do discurso. Portanto, nenhum termo da oração pode ser tido como “acessório”, dado que toda palavra possui um conteúdo semântico e axiológico. Além disso, o trecho acima toma uma frase solta, provavelmente inautêntica, para ilustrar a regra, seguindo o esquema didático tradicional que favorece a memorização e a acumulação de saberes. A incoerência também se faz notar na recomendação de fontes complementares, pois, ao mesmo tempo em que estimula a iniciativa e a autonomia do professor em adotar os princípios da análise linguística no tratamento da pontuação, indica a leitura de obras que tratam da ortografia:

Para ter mais ideias de atividades sobre pontuação, você pode:

- inspirar-se em duas obras de Celso Pedro Luft:
A vírgula. São Paulo: Ática, 1996.
Novo guia ortográfico. São Paulo: Globo, 2013.
- consultar o [Acordo Ortográfico – Portal Brasil](#).
- pesquisar no [Guia Guia Prático da Nova Ortografia – Saiba o que mudou na ortografia brasileira](#).

- analisar a Reforma ortográfica: hífen – prefixação
- assistir ao Programa Ao Pé da Letra – Pontuação, da TV Escola. (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016, p.115, destaques das autoras)

Apesar das inconsistências destacadas acima, as orientações para o professor são detalhadas e explicitam a organização e o encaminhamento metodológico da atividade, com base em princípios sociointeracionistas e construtivistas, de modo que ele possa adotá-los na abordagem de outros conhecimentos linguísticos, como se pode verificar nos excertos abaixo:

selecionar enunciados ou trechos de textos que apresentem o fenômeno de pontuação que se quer focalizar. Em seguida, convide a turma para observar e detectar o fenômeno nos enunciados, sem nomeá-lo ainda. Assim, vá induzindo a turma, por meio de perguntas, a perceber as regularidades presentes nos enunciados selecionados, a generalizar uma regra de pontuação e depois nomeá-la. (...)

É interessante que as atividades sejam realizadas coletivamente, pois a troca de informações entre estudantes de uma mesma turma permite que aqueles que estão em estágio mais avançado do conhecimento auxiliem o processo de aprendizagem dos demais e o seu próprio, pois quem ensina sempre aprende. (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016, p. 112).

Por um lado, o tratamento reflexivo dado a esse tópico permite que os alunos aprendam suas normas de uso e seu significado estrutural ou linguístico. Por outro, o estudo dos sinais de pontuação apenas sob o viés sintático-gramatical, isolados de seu funcionamento no gênero do discurso, impossibilita a percepção de seus aspectos textuais, semânticos e estilísticos – como eles articulam partes do texto, como contribuem com a construção do tom emotivo-volitivo, como promovem determinados efeitos, entre outros.

A tomada de fragmentos oracionais de produções cronísticas estudantis não é suficiente para que o aluno possa perceber tais efeitos, pois, conforme Bakhtin, a oração é desprovida de expressividade (BAKHTIN[1952-1953] 2016), e a “interpretação estilística é absolutamente necessária para o ensino de todas as questões de sintaxe do período composto” (BAKHTIN, [1942-1945] 2013, p.27). Geraldi (2010) argumenta que as atividades epilinguísticas de uso e reflexão sobre os recursos expressivos desenvolvem mais o raciocínio científico (as capacidades de observação, de abstração e generalização) que a formulação explícita de conceitos ou de uma teoria gramatical:

Atividades de reflexão sobre os recursos expressivos, independentemente de uma metalinguagem, cuja existência resulta de uma teoria linguística, são mais produtivas para o desenvolvimento de

competências no uso (perspectiva instrumental) e na consciência dos modos de funcionamento da linguagem (perspectiva cognitiva). (GERALDI, 2010, p.186).

Faz-se, entretanto, o ensino dessa convenção da escrita sem os liames efetivos com a produção textual da crônica, previstos na proposta de descritores da OLPEF: atender às convenções da escrita levando em conta o leitor construído no texto ou romper com elas a serviço da produção de sentidos no texto (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016, p.131). Bakhtin alerta para os riscos de uma reflexão puramente linguística:

A análise estritamente gramatical desses aspectos faz com que os estudantes somente aprendam, no melhor dos casos, a analisar frases prontas em um texto alheio e a empregar os sinais de pontuação nos ditados de modo correto, mas a linguagem escrita e oral dos alunos quase não se enriquece com as novas construções: eles não utilizam, de modo algum, muitas das formas gramaticais estudadas, e quando o fazem, revelam total desconhecimento da estilística. (BAKHTIN, [1942-1945] 2013, p. 27-28)

Podemos estender essa crítica bakhtiniana ao ensino do discurso reportado efetuado pelo Caderno do Professor na Oficina 6, pois a exposição tradicional dos conceitos e da classificação dos tipos de discurso – direto, indireto e indireto livre (doravante, DD, DI e DIL, respectivamente) – pouco favorece o seu uso pelos alunos na produção do gênero crônica. A vagueza do comando da atividade corrobora com a visão mentalista de linguagem à qual corresponde a noção de um sujeito intencional, livre para escolher um determinado modo de representação do discurso alheio.

De outro ângulo, podemos interpretar que o comando revela uma concepção instrumental, pois dá a entender que os tipos de discurso são formas abstratas e cristalizadas da língua à disposição do falante: “Nessa atividade, os alunos poderão escolher a forma de discurso com a qual se sentem mais à vontade – discurso direto, indireto ou indireto livre.” (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016, p.83).

Ou seja, o Caderno considera as formas de representação do discurso outro como esquemas fixos, prontos, de que o escritor se serve quando deseja criar a fala e/ou o pensamento das personagens. Encontramos uma série de problemas nas definições dadas pelo Caderno, pois a concepção estrutural de linguagem que as subjaz não contempla a gama de variações de cada um desses três tipos clássicos de discurso, como mostra o estudo de

Volochínov⁵ ([1929] 2017). E não aborda os efeitos expressivos e estilísticos que a presença do outro provoca no discurso, conforme vemos a seguir:

Figura 3 – Tipos de discurso

Para saber mais

Tipos de Discurso

Discurso direto: o narrador reproduz textualmente as palavras, falas, as características da personagem. Ao construir o discurso direto, o autor atualiza o acontecimento, tornando viva e natural a personagem, a cena. Como se fosse uma peça teatral, o autor agiliza a narrativa. Usa-se o travessão e certos verbos especiais, que chamamos de verbos "de dizer" ou verbos *dicendi* (falar, dizer, responder, retrucar, indagar, declarar, exclamar).

Discurso indireto: o narrador "conta" o que a personagem disse. Conhecemos suas palavras indiretamente. Há uma intensa identidade, quase se misturam narrador e personagem.

Discurso indireto: livre ou misto: o narrador incorpora na sua linguagem a fala das personagens e assim nos transmite a essência do pensamento ou do sentimento. No discurso indireto livre existe a inserção sutil da fala da personagem sem as marcas do discurso direto, porém com toda a sua força e vivacidade.

Fonte: LAGINESTRA, PEREIRA, 2016, p.83

De acordo com Volochínov ([1929] 2017), a construção direta delimita os contornos do enunciado alheio e mantém sua identidade temática e estilística diante do contexto autoral. Porém, apresenta diversas modificações – discurso direto preparado, discurso direto reificado, discurso direto retórico, alheio antecipado, disperso e oculto – que enfraquecem os limites entre os discursos, ocorrendo troca mútua de palavras e entonação entre eles. Observamos que o Caderno considera apenas a forma padrão dessa construção, pois a define como aquela em que “o narrador reproduz textualmente as palavras, falas (*sic*), as características da personagem” (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016, p.83, 2016), ou seja, representa o outro por meio da autonomia (AUTHIER-REVUZ, [2004] 2015).

Outro problema dessa exposição consiste na indicação dos recursos característicos do DD, pois a formulação do enunciado conduz o aluno a entender que o travessão e os verbos *dicendi* são constantes nesse tipo de discurso: “Usa-se o travessão e certos verbos especiais, que chamamos de verbos “de dizer” ou verbos *dicendi* (falar, dizer, responder, retrucar, indagar, declarar, exclamar)” (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016, p.83, 2016). Além de não mencionar outros recursos demarcadores do DD, como os dois pontos e as aspas, a formulação pode levar o aluno a entender os verbos *dicendi* como específicos do DD.

⁵ Cada tipo de discurso apresenta formas variantes que realizam o estilo linear, em que o discurso é representado de modo a assegurar sua autenticidade, preservando-se as fronteiras entre o contexto autoral e o enunciado alheio, ou pictórico, que enfraquece essas fronteiras, apagando os contornos nítidos e exteriores entre eles (VOLOCHÍNOV, [1929] 2017).

Sobre o DI, o Caderno apresenta uma visão mais redutora ainda ao afirmar que entre o contexto autoral e o discurso representado existe “uma intensa identidade, quase se misturam narrador e personagem.” (op. cit.). Embora sejam estruturalmente homogêneos, pois o discurso fonte integra o enunciado alheio em sua construção sintática (AUTHIER- REVUZ, [2004] 2015), essa “quase mistura”, segundo Volochínov ([1929] 2017), ocorre na modificação analítico-verbal da construção indireta, em que se prioriza o caráter subjetivo e estilístico do enunciado alheio, introduzindo palavras e modos de dizer característicos do sujeito representado, inclusive com expressões entre aspas.

O autor conceitua essa modificação do DI como um discurso que incorpora os elementos afetivos-emocionais do enunciado alheio em seu conteúdo, sob a forma de comentários que orientam o verbo introdutor do discurso na oração principal, distinguindo-se, portanto, do contexto autoral que o enuncia. A mistura enunciativa ocorre de fato no DIL, em que o dizer compartilha simultaneamente duas entonações, dois contextos, dois discursos – o enunciado autoral e o alheio – (VOLOCHÍNOV, [1929] 2017), e, por isso, não se sabe precisar o responsável pela enunciação.

O Caderno compreende essa construção como bivocal ao definir o DIL como o discurso em que “o narrador incorpora na sua linguagem a fala das personagens e assim nos transmite a essência do pensamento ou do sentimento.” (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016, p.83). Ao final, porém, o Caderno resvala, confundindo o DIL com a variação discurso direto livre (AUTHIER-REVUZ, [2004] 2015), que, por ser não marcada, se caracteriza como um DD interpretativo: “No discurso indireto livre existe a inserção sutil da fala da personagem sem as marcas do discurso direto, porém com toda a sua força e vivacidade” (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016, p.83).

Vale ainda salientar que o Caderno entende a representação do discurso outro como exclusiva dos gêneros literários prosaicos, tanto que as definições sempre se referem às categorias do narrador e das personagens. Um dos esparsos comentários sobre aspectos estilísticos do DD explicita a vivacidade promovida nas narrativas – “Ao construir o discurso direto, o autor atualiza o acontecimento, tornando viva e natural a personagem, a cena. Como se fosse uma peça teatral, o autor agiliza a narrativa.” (op.cit.) –, mas não menciona os efeitos provocados pelo DD em outros gêneros.

Ora, se, na perspectiva bakhtiniana, todo o discurso é voltado para o seu objeto temático, enquanto discurso comum, e voltado para o discurso do outro, enquanto resposta às vozes que lhe precedem e as possíveis réplicas do(s)

destinatário(s), por que correlacionar a temática do discurso alheio apenas à esfera literária? Se há outras formas de se representar o dizer alheio no discurso⁶, por que se limitar aos tipos clássicos do discurso reportado abordados de forma redutora e instrumental?

E principalmente, no caso da OLPEF, faltou explorar a construção da posição enunciativa do sujeito-autor a partir do modo de representação dos enunciados alheios e da avaliação apreciativa dessas outras vozes, bem como o papel do contexto autoral emoldurador do discurso outro e a compreensão dos variados efeitos de sentido que as formas de discurso reportado podem gerar, tomando por base as crônicas exploradas no material didático. Por exemplo, a função dos verbos *dicendi* e a vivacidade e dinamicidade conferidas pelo discurso direto na crônica “Cobrança”, de Moacyr Scliar; a análise psicológica da consciência da personagem em “Um caso de burro”, de Machado de Assis, a partir do discurso direto livre (DDL), e os comentários apreciativos do narrador acerca do DDL.

Isso possibilitaria que o estudo da língua fosse de fato articulado ao do gênero discursivo em pauta e fornecesse subsídios para que o aluno mobilizasse esses recursos linguísticos e estratégias discursivas nas atividades de leitura e análise das crônicas. No que tange à produção, faz-se necessário orientações mais específicas, como interrogar acerca da coerência entre a caracterização da personagem e seu discurso, da escolha do modo de representar (tipo de discurso e suas variantes) as vozes, da opção por um contexto emoldurador focado no conteúdo ou objeto temático do discurso outro ou na descrição dos elementos afetivos e emocionais do ato de fala alheio, entre outras.

As características da crônica são tematizadas ao longo do Caderno, sendo tomadas efetivamente como objeto de ensino na Oficina 1, na Oficina 6 e na Oficina 10. Esta última, conforme explicamos, explora o texto-base da Introdução – “Sobre a crônica”, de Ivan Ângelo – em uma atividade de leitura que visa a “retomar os elementos constitutivos da crônica – com base nas ideias de Ivan Angelo” (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016, p.117), a saber: “Depois de ouvirem “Sobre a crônica”, caso a escola disponha de *datashow*, projete o texto e – junto com os alunos – vá lendo os parágrafos enquanto chama a atenção para os elementos do gênero que ali se expressam”.

Esse movimento de “volta” a um conteúdo trabalhado para consolidá-lo e sistematizá-lo assinala a filiação da OLPEF ao currículo em espiral, defendida pelos pesquisadores da Escola de Genebra (PASQUIER, DOLZ, 1996), segundo a qual a progressão da aprendizagem

⁶ Creemos que poderiam ser trabalhados os múltiplos sentidos gerados pelas aspas, o modo de funcionamento da alusão, o efeito de autoridade das citações introduzidas por conjunções

acontece a partir do avanço e retorno aos conhecimentos aprendidos, a fim de trabalhá-los em novos contextos, com outros graus de complexidade.

As dimensões constitutivas do gênero são também exploradas na Oficina 1. Na segunda etapa dessa oficina, o Caderno procura saber o grau de familiaridade do aluno com a crônica e propicia-lhe o contato com esse gênero por meio de revistas, jornais e livros, assinalando a dupla vinculação da crônica, ora mais próxima da esfera jornalística, ora mais próxima da esfera literária:

Comece fazendo perguntas e, sem emitir comentários, aguarde um tempo para ouvir as respostas.

- Quem costuma ler crônicas em jornal ou revista ou em blogs da internet?
- Quem já ouviu crônicas em programas de rádio ou televisão?
- De que assuntos tratam essas crônicas?

Divida a classe em grupos. Entregue-lhes um jornal, uma revista semanal ou um livro que contenha crônicas. A tarefa do grupo será folhear, ler esses materiais e escolher uma crônica para apresentar aos colegas. (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016, p.28)

Embora a ativação do conhecimento de mundo seja uma via profícua para introdução de novo conteúdo, é possível que muitos estudantes não tenham tido contato prévio com o gênero crônica, nem consigam reconhecê-la ou comentar seus traços característicos em uma apresentação. Logo, é necessária a intervenção do professor que, conhecendo o perfil do alunado, pode adaptar a atividade, pré-selecionando algumas crônicas retiradas de diferentes suportes e disponibilizando-as acompanhada de um roteiro de leitura que ajude os alunos a compreendê-las. Ao final, ele pode elencar os elementos recorrentes nos textos lidos e explicitar os temas e os suportes vinculados ao gênero.

A seção encerra com o box “Sobre suportes, olhares e palavras”, que sistematiza as características principais do gênero. Tem por fim conduzir o professor a situar o contexto de circulação da crônica – “com que finalidade, para quem, onde circulam e em que suportes (livros, jornais, revistas, internet) são encontradas” (op. cit.) –, a explicar o intuito discursivo ou querer dizer em relação aos possíveis conteúdos temáticos a serem desenvolvidos pelos estudantes e a linguagem e o estilo a serem por eles mobilizados na produção de seu discurso cronístico:

(eles) têm como tarefa, daqui por diante, desenvolver o olhar atento e sensível aos fatos do dia a dia: um morador de rua solitário na calçada, a forma de o feirante atrair os

compradores, um encontro no ônibus, o futebol dos meninos na praçinha, uma notícia de jornal que desperta curiosidade... Tudo isso é material para que eles possam, primeiro, refletir criticamente sobre questões sociais, ações, sentimentos e comportamento das pessoas e, depois, usar ao escrever a crônica deles, trazendo à tona a vida da cidade. Outra dica que você pode dar aos seus alunos: cronista escolhe a dedo as palavras. Sua linguagem é simples, espontânea, quase uma conversa ao pé do ouvido com o leitor. Tempera os fatos diários com humor, ironia ou emoção, revelando peculiaridades que as pessoas, em sua correria, deixam de perceber. (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016, p.28-29)

Novamente, a linguagem do gênero é caracterizada como “simples, espontânea”, próxima de uma “conversa ao pé do ouvido”, sugerindo certo desleixo ou, no mínimo, pouco apreço quanto às normas gramaticais e escamoteando a diversidade linguística que as crônicas podem apresentar. Essa reflexão vai de encontro à recomendação precedente de que o “cronista escolhe a dedo as palavras” e é desmistificada por exemplares do gênero que compõem o material didático, como “A última crônica” de Fernando Sabino (LAGINESTRA, PEREIRA, 2016, p.32).

Um deles, “Cobrança”, de Moacyr Scliar, é tomado como exemplo para o Caderno ilustrar as características discursivas da crônica (retrato de fato cotidiano com singularidade e dêiticos demarcando o cotidiano) e os recursos linguístico-estilísticos mobilizados pelo autor (DD em forma de diálogo, verbos *dicendi* e marcas da oralidade). Porém não se diferencia o que é específico do gênero e o que são marcas autorais, nem se explica que a primeira pessoa demarca a fala da personagem e a terceira, o discurso do narrador:

Figura 4 – Análise da crônica “Cobrança”

Cobrança
Moacyr Scliar

Ela abriu a janela e ali estava ele, diante da casa, caminhando de um lado para outro. Carregava um cartaz, cujos dizeres atraíram a atenção dos passantes: "Aqui mora uma devedora inadimplente."

— Você não pode fazer isso comigo — protestou ela.

— Claro que posso — replicou ele. — Você comprou, não pagou. Você é uma devedora inadimplente. E eu sou cobrador. Por diversas vezes tentei lhe cobrar, você não pagou.

— Não paguei porque não tenho dinheiro. Esta crise...

— Já sei — ironizou ele. — Você vai me dizer que por causa daquele ataque lá em Nova York seus negócios ficaram prejudicados. Problema seu, ou não? Problema seu. Meu problema é lhe cobrar. E é o que estou fazendo.

— Mas você podia fazer isso de uma forma mais discreta...

— Negativo, já usei todas as formas discretas que podia. Falei com você, expliquei, avisei. Nada. Você fazia de conta que nada tinha a ver com o assunto. Minha paciência foi se esgotando, até que não me restou outro recurso: vou ficar aqui, carregando este cartaz, até você saldar sua dívida.

Neste momento começou a chover.

— Você vai se molhar — advertiu ela. — Vai acabar ficando doente.

Ele riu, amargo:

— E daí? Se você está preocupada com minha saúde, pague o que deve.

— Posso lhe dar um guarda-chuva...

— Não quero. Tenho de carregar o cartaz, não um guarda-chuva.

Ela agora estava irritada:

— Acabe com isso, Aristides, e venha para dentro. Afinal, você é meu marido, você mora aqui.

— Sou seu marido — retrucou ele — e você é minha mulher, mas eu sou cobrador profissional e você é devedora. Eu a avisei: não compre essa geladeira, eu não ganho o suficiente para pagar as prestações. Mas não, você não me ouviu. E agora o pessoal lá da empresa de cobrança quer o dinheiro. O que quer você que eu faça? Que perca meu emprego? De jeito nenhum. Vou ficar aqui até você cumprir sua obrigação.

Chovia mais forte, agora. Borrada, a inscrição tornara-se ilegível. A ele, isso pouco importava: continuava andando de um lado para outro, diante da casa, carregando o seu cartaz.

It. O Imaginário cotidiano.
São Paulo: Global, 2001. © by herdeiros de Moacyr Scliar.

Fonte: LAGINESTRA, PEREIRA, 2016, p.78-79

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os materiais didáticos da OLPEF selecionam os conhecimentos linguísticos acima analisados em função do texto em pauta – a crônica em estudo na Oficina – ou do objetivo final da sequência didática – a produção escrita pelo aluno. No entanto, a concepção de linguagem que fundamenta a abordagem desses conteúdos é predominantemente estrutural ou instrumental, pois a articulação efetiva com a construção dos sentidos do discurso cronístico não é realizada, salvo o ensino das dimensões constitutivas e dos traços discursivos do gênero que se pauta nas teorias do texto e do discurso.

Com exceção desse conteúdo que é ensinado a partir da exposição de uma (meta)crônica, a abordagem dos tópicos linguísticos caracteriza-se predominantemente pelo viés tradicional, descontextualizado e dissociado do sentido. A tabela e o boxe mobilizados para expor as figuras semânticas e os tipos de discurso, respectivamente, exigem a memorização dos conteúdos, sem propor a reflexão ou a construção do conhecimento. Encontramos nessa estratégia didática ecos da tradição de uma prática escolar cristalizada em manuais didáticos, em gramáticas pedagógicas e situações de ensino- aprendizagem de tópicos linguístico-gramaticais. Além disso, o ensino transmissivo dessas categorias é metodologicamente insuficiente, porque faltam atividades de aplicação.

Mesmo os conteúdos tratados metodologicamente sob o teor reflexivo – foco narrativo e pontuação – não observam seu funcionamento e sentido em situações autênticas de uso, pois tomam os textos – fragmentos de crônicas e frases – como pretexto para a análise linguístico-gramatical. Da mesma forma, a atividade de pesquisa do significado de palavras do universo futebolístico, embora induza o aluno a perceber que os sentidos são variáveis conforme o contexto de uso, não deixa claro o objetivo da pesquisa, pois carece de vínculo com o gênero crônica. Assim, não mobiliza a reflexão sobre o uso ou o sentido de um elemento ou fato linguístico em um texto ou gênero.

Os conteúdos explorados são pertinentes para o ensino da produção cronística, mas nossa experiência como professora e como participante de uma edição da OLPEF assinala que há outros objetos de ensino relevantes seja para o processo de produção escrita em geral, seja para a apropriação do gênero crônica pelo aluno, como normas ortográficas, regras de acentuação, elementos coesivos (formas de referência e articuladores), dêiticos, organização dos parágrafos, modalizadores, recursos de avaliação apreciativa e de interlocução, sequências tipológicas, especialmente

narrativas e descritivas, formas de nominação (nome das personagens, locais, etc.), progressão semântica, coerência e variação linguística⁷.

Verificamos, portanto, que os materiais didáticos da OLPEF estudam poucos elementos estilístico-composicionais constitutivos do gênero crônica e da materialidade discursiva dos textos selecionados e, ao fazê-lo, não fornecem orientação consistente para a escolha das unidades linguístico-composicionais, em função do destinatário presumido, dos objetivos do concurso e do querer dizer autoral. Em outras palavras, não explora a discursividade. Mesmo os conteúdos que vêm articulados às atividades de escrita são trabalhados numa perspectiva meramente formal, pouco se observando os efeitos de sentido decorrentes de seu uso.

Geraldi (2010, p.186) critica de modo enfático essa abordagem, pois não “se pode trabalhar com os gêneros discursivos imaginando-os ‘abstrações’ desvinculadas das esferas comunicacionais em que são postos a funcionar”. Seguindo o modelo genebrino de sequência didática, as oficinas do Caderno propõem o estudo descritivo do gênero e depois a produção, o que, a nosso ver, restringe o exercício da autoria e criatividade do aluno.

repetir nestas esferas o já-dado, seguindo o modelo das descrições das características mais visíveis de cada gênero, seguindo o modelo tradicional de aprender a descrever o gênero, e depois a escrever dentro do gênero, é transformar os falantes em repetidores ou contribuir para o silêncio em função das dificuldades enfrentadas para atender às normalizações para as quais deslizam as descrições genéricas. (GERALDI, 2010d, p.186).

Dada a metodologia de ensino transmissiva adotada e a concepção de linguagem instrumental que fundamenta a abordagem de boa parte dos conteúdos, os materiais didáticos da OLPEF pouco favorecem o desenvolvimento das capacidades de uso e reflexão sobre o funcionamento da linguagem e sobre as convenções da escrita, especialmente como subsídio para a leitura e a produção do gênero crônica. A OLPEF, no tratamento dos conhecimentos linguísticos, portanto, pouco colabora com a articulação entre a língua, o estilo e o gênero, preconizada por pesquisadores da Escola de Genebra (SCHNEUWLY, DOLZ, 2004) e por Bakhtin ([1952-1953] 2016, [1942-1945] 2013), estabelecendo coerência parcial entre os pressupostos teóricos declarados e a proposta pedagógica efetivada.

⁷ Tratada de forma muito restrita apenas no que concerne aos jargões do futebol e à recomendação do uso do registro coloquial na produção da crônica.

REFERÊNCIAS

- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. [2004] A representação do discurso outro: um campo multiplamente heterogêneo. Tradução por Heber Costa e Silva e Dóris Cunha. *Revista Investigações*, v.28, número especial, p.1-39, 2015.
- BAKHTIN, Mikhail. [1920-1924] O autor e a personagem na atividade estética. In: _____. [1979] *Estética da criação verbal*. 6. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p.3-192.
- _____. [1942-1945] *Questões de estilística no ensino da língua*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.
- _____. [1929] *Problemas da poética de Dostoiévski*. 5 ed. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015a.
- _____. [1934-1935] *Teoria do romance I: a estilística*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015b.
- _____. [1952-1953] Os gêneros do discurso. In: _____. *Os gêneros do discurso*. 6. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2016. p.11-69.
- GERALDI, João W. Unidades básicas do ensino de português. In: _____. (org.) [1984] *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2004. p.59-79.
- _____. Gramática ou reflexão sobre a língua. In: _____. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, p.183-188.
- LIGINESTRA, Maria A.; PEREIRA, Maria I. *A ocasião faz o escritor: caderno do professor: orientação para produção de textos*. 5. ed. SP: CENPEC, 2016.
- LUNA, Tatiana S. **Ensino do gênero crônica na Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro**: ecos da tradição e novas práticas. 2019. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-graduação em Letras. Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. *Português no Ensino Médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p.199-226.
- MOIRAND, Sophie. De la nomination au dialogisme. In: CASSANAS, Armelle; DEMANGE, Aude; LAURENT, Bénédicte; LECLER, Aude (org.). *Dialogisme et nomination*. Praxiling, Université Paul Valéry – Montpellier III, 2003. p.27-57.
- PASQUIER, Auguste; DOLZ, Joaquim. Um decálogo para ensinar a escrever. *Cultura y Educación*, Madrid: Infancia y Aprendizaje, v. 2, p. 31-41, 1996.
- PERINI, Mário A. *Para uma nova gramática do Português*. São Paulo: Ática, 2000.
- RANGEL, Egon; GARCIA, Ana L. M. A Olimpíada de Língua Portuguesa e os caminhos da escrita na escola pública: uma introdução. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v.2, n.1, p.11-22, jul. 2012.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004. p.71-91.
- SIBLOT, Paul. De la dénomination à la nomination. *Cahiers de praxématique* [En ligne], n.6, p.1-26, 2001. Disponível em: < <https://journals.openedition.org/praxématique/368>>. Acesso em: 30 set. 2016.
- VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. [1929] *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: BRASIL, BAHIA E SALVADOR¹

Tatiane Fróes Queiroz²
Fabiana Zanelato Bertolde³

RESUMO

A Educação Ambiental é preconizada como um processo de aprendizagem que deve ser permanente e contínuo, considerando os valores e ações que possam colaborar para a transformação humana e social com vistas à preservação ecológica. O desenvolvimento da Educação Ambiental deve ser calcado em um pensamento crítico e interdisciplinar com responsabilidade individual e coletiva em diferentes escalas. Esse trabalho teve como objetivo fazer um levantamento dos principais marcos Legais referentes à Educação Ambiental. A elaboração teve seu percurso metodológico de cunho bibliográfico, sendo desenvolvido a partir da análise documental das Leis, Diretrizes e Programas que regulamentam e orientam a Educação Ambiental no Brasil, no estado da Bahia e no município de Salvador, BA. Os resultados obtidos, a partir da análise, caminham num sentido de que existe uma legislação efetiva, alinhada, nas três instâncias em seus princípios e objetivos indicando que a Educação Ambiental deve ser abordada de forma crítica e emancipatória como tema transversal, considerando a interdisciplinaridade. Contudo, na prática existem demandas que dificultam a aplicação plena e satisfatória da legislação da educação ambiental. A alteração dessa realidade é fundamental para o fortalecimento práticas educativas sustentáveis com vistas a conscientização e que propicie promover ações voltadas para a preservação socioambiental.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Legislação. Interdisciplinar

INTRODUÇÃO

As primeiras propostas pedagógicas intituladas como Educação Ambiental (EA), Segundo Lamosa (2017) surgiram a partir de fóruns internacionais que emergiram dos os movimentos ambientalistas. De acordo com o autor, o uso do termo Educação

¹ Apresentado no evento IV Jornada Ibero-Americana de Pesquisas em Políticas Educacionais e Experiências Interdisciplinares na Educação, 2019, SALVADOR;

² Mestre em Educação Profissional e Tecnológica IFBA, docente da educação básica SEC/BA e SMED/ Salvador, taty.froes@yahoo.com.br ;

³ Doutora em Genética e Biologia Molecular, docente EBTT IFBA campus Eunápolis, fabianabertolde@ifba.edu.br

Ambiental foi iniciativa dos ambientalistas, sendo, posteriormente, inserido na conjuntura das escolas.

As discussões acerca da problemática ambiental ganharam força no período que sucedeu a II Guerra Mundial, conforme afirma Araújo (2009, p. 23), “a partir desse fato histórico que marcou a primeira metade do século XX, a questão ambiental passou a se estabelecer nos discursos dos movimentos ambientalistas e na sociedade civil como um todo”.

Os eventos internacionais, em destaque por diversos autores (CASCINO, 2007; ARAÚJO, 2009; DIAS, 2010), como relevantes na discussão da problemática ambiental são: a Conferência Mundial sobre o Meio Ambiente, realizada Estocolmo na Suécia, em 1972, o Encontro de Belgrado (1975), e a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento - Rio-92, que ocorreu no Brasil em 1992, e que proporcionou a elaboração do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (TEASS).

Considerado como um marco político mundial, a conferência de Estocolmo, realizada na Suécia 1972, fomentou o surgimento de políticas, objetivando a gestão ambiental. Como resultado desta conferência foi publicada a Declaração Sobre o Ambiente Humano, que de acordo com Dias:

A Declaração sobre o Ambiente Humano estabeleceu o Plano de Ação Mundial com o objetivo de inspirar e orientar a humanidade para a preservação e melhoria do ambiente humano. Reconheceu o desenvolvimento da Educação Ambiental como elemento crítico para o combate à crise ambiental no mundo, e enfatizou a urgência da necessidade do homem reordenar suas prioridades (DIAS, 1994, p. 21).

A partir do reconhecimento da importância da Educação Ambiental (EA) como sendo um instrumento para levar ao conhecimento de um público mais amplo a necessidade de discutir a crise ambiental, houve a recomendação para que professores pudessem, após serem treinados, desenvolver recursos e métodos que viabilizassem tal proposta.

O Encontro de Belgrado (1975), promovido pela UNESCO, foi responsável por formular os princípios e as diretrizes de orientação para a EA em um programa internacional. Resultante do encontro, a Carta de Belgrado preconizava a necessidade de

uma ética global, que promovesse formas de desenvolvimento que fosse benéfico para toda a humanidade (DIAS, 1994). Ainda na década de 70, foi realizada a Conferência Intergovernamental sobre a Educação Ambiental, em Tbilisi. Esta conferência representou um marco histórico, pois deixou como legado os princípios norteadores para a EA.

A Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento - Rio-92, que ocorreu no Brasil em 1992, possibilitou a elaboração do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (TEASS). Neste tratado, a EA é vista como um processo de aprendizagem que (i) deve ser permanente, (ii) respeite todas as formas de vida e (iii) considere os valores e as ações que colaborem para a transformação humana e social, e para a preservação ecológica. Para tal, preconiza a responsabilidade individual e coletiva em diferentes escalas. Além disso, a EA deve ter como base o pensamento crítico e inovador, em qualquer tempo ou lugar, em seu modo formal, não-formal e informal, promovendo a transformação e a construção da sociedade a partir da relação entre o ser humano, a natureza e o universo de forma interdisciplinar (TEASS, 1992).

Nesse sentido, a EA enquanto instrumento de transformação social e de análise dos problemas ambientais com um caráter crítico e emancipatório possui forte influência dos princípios da pedagogia freiriana, que compreende “educação e conhecimento como uma construção social dialógica e coletiva, que persegue o pensamento crítico, a formação de sujeitos emancipados e a transformação da realidade sociocultural e política” (LIMA, 2009, p.12). De acordo com Lima (2009), por sua natureza democrática, participativa e inclusiva, tais práticas possibilitam cultivar o diálogo interno ao ambiente pedagógico, correlacionando com a vida comunitária, e sua dimensão socioambiental.

No Brasil, a EA é proposta para ser abordada, como um tema transversal, nos Parâmetros curriculares Nacionais (PCNs), em 1997. Nesse documento, de acordo com o MEC, ao inserir a proposta transversal, o objetivo não foi criar novas áreas, mais sim que os temas transversais precisariam ser incorporados nas áreas já existentes e no trabalho educativo da escola. É essa forma de organizar o trabalho didático que recebeu o nome de transversalidade. Os referidos temas corresponderiam a questões importantes, urgentes e presentes sob várias formas, na vida cotidiana (MEC, 2007).

O texto de apresentação da EA como tema transversal, no documento oficial dos PNCs, exemplifica a necessidade de desenvolvê-la de forma contínua e integrada, uma vez que seu estudo inclui conhecimentos relativos a diferentes áreas do saber. Tal fato fez com que houvesse a “necessidade de integrá-la no currículo por meio do que se chama de transversalidade: interagindo com as áreas convencionais” (PCNs, 2007, p.25), fazendo-se presente em todas elas, relacionando-a as questões atuais. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica a “transversalidade é entendida como uma forma de organizar o trabalho didático-pedagógico em que temas, eixos temáticos são integrados às disciplinas, às áreas ditas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas” (BRASIL, 2013, p.29).

Analisando a conjuntura na qual as propostas e implantações dos PCNs e temas transversais foram lançadas, Santos e Andrioli (2005), afirmam que essas alterações chegaram às escolas e foram adotadas sem ampla discussão que permitisse contraposições, e que recaem como consequências da atuação do neoliberalismo na educação.

De acordo com Tommasiello et al. (2015) a falta de adesão dos professores e de recursos para a sua implantação inviabilizou na prática os PCNs e os temas transversais, que teve pouca assimilação nas escolas brasileiras, passando à margem das salas de aula. Os autores ainda esclarecem que, segundo as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2012, a EA é um dos “componentes curriculares” que hoje, legalmente, devem ser trabalhados nesse nível de ensino pela transversalidade. Dessa maneira ao invés do termo “Meio Ambiente”, conforme ocorre nos PCNs do Ensino Fundamental, no Ensino médio temos como tema transversal a “Educação Ambiental” (TOMMASIELLO et al., 2015).

Dada a importância da EA no contexto escolar amparada por um embasamento legal, o objetivo do estudo foi fazer um levantamento dos principais marcos legais existentes no Brasil, na Bahia e no Município de Salvador, BA. Tais documentos são os princípios balizadores das práticas pedagógicas. Partindo dessa premissa é importante que tais informações sejam alçadas tendo em vista que, a legislação referente a EA no contexto do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA, 2005), orienta que, tratando das instituições de ensino é preconizado o incentivo à inclusão da dimensão ambiental nos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino, bem como, o

estabelecimento de uma reestruturação da educação em direção à sustentabilidade, incluindo inclusive a construção de novos currículos, nos quatro níveis de ensino, que contemplem a temática ambiental e estejam em sintonia com a legislação nacional e com os Programas Estaduais e municipais de Educação Ambiental.

Os resultados obtidos, a partir da análise, demonstraram a existência de legislação efetiva, ornada, nas três instâncias em seus princípios e objetivos recomendando que a Educação Ambiental consista em ser abordada de forma crítica e emancipatória como tema transversal, levando em conta a interdisciplinaridade. No entanto, as demandas existentes na prática distanciam uma efetiva aplicação plena e satisfatória da legislação da educação ambiental.

METODOLOGIA

O percurso metodológico utilizado para o desenvolvimento do estudo foi de cunho bibliográfico. Foi construído a partir do levantamento de estudos referente à contextualização histórica da Educação Ambiental e sua difusão enquanto prática pedagógica acrescida de análise documental das Leis, Diretrizes e Programas que regulamentam e orientam a Educação Ambiental no Brasil, no estado da Bahia e no município de Salvador, BA e que legalmente são indicados para servir de suporte para o desenvolvimento da Educação Ambiental no processo educativo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: BRASIL, BAHIA E SALVADOR

Os eventos internacionais representaram um marco histórico nas discussões acerca da Educação Ambiental. A realização da Conferência Intergovernamental sobre a Educação Ambiental, em Tbilisi deixou como legado os princípios norteadores para a EA. Apesar da não participação oficial do Brasil, logo após a Conferência algumas ações envolvendo as questões ambientais foram sendo elaboradas: a criação da Secretaria Especial de Meio Ambiente (SEMA) - 1973; a realização do primeiro

encontro nacional sobre proteção e melhoria do Meio Ambiente - 1975; e a produção do primeiro documento oficial do governo brasileiro sobre o tema, uma parceria entre SEMA e Ministério do Interior, intitulado: Educação Ambiental. Neste documento há em “destaque em uma das seções, as principais características da Educação Ambiental sob a ótica de Tbilisi: Processo dinâmico integrativo, Transformadora, Participativa, Abrangente, Globalizadora, Permanente” (BRASÍLIA, 1998 p.32).

As ações legais referentes à EA começaram a ser desenvolvidas mais efetivamente no Brasil nos anos 80. Esta década foi marcada por dificuldades na consolidação de uma política de EA no Brasil, e pelo agravamento da crise econômica mundial e dos problemas ambientais (ARAUJO, 2009). Contudo, o que se tem atualmente, em termos legais, foi originário da Política Nacional de Meio Ambiente (Lei 6938/81), que objetivava a preservação, a melhoria e a recuperação da qualidade ambiental propícia à vida, visando assegurar, no País, condições de desenvolvimento socioeconômico aos interesses de segurança nacional e à proteção a dignidade da vida humana (BRASIL, 1981).

A partir dessa iniciativa, a EA vem sendo discutida e tem avançado no sentido de criar mecanismos para a implementação de práticas pedagógicas condizentes com a necessidade de repensar o atual modelo de consumo e produção ao qual estamos inseridos. Dentre estes mecanismos tem-se: A Política Nacional de Educação Ambiental criada através da lei 9.795/99. Santos (2000) indica que:

A lei define juridicamente EA como “o processo 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 (art.1º) e Instituiu a Política Nacional do Meio Ambiente (art. 6º) definindo seus objetivos fundamentais como por exemplo o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos, bem como o incentivo à participação individual e coletivas, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como o

valor inseparável do exercício da cidadania (art.5º). Interessante na nova legislação é que reconheceu a EA como componente essencial e permanente da educação nacional, distinguindo juntamente com o seu caráter formal o caráter não-formal, ou seja a educação ambiental não oficial que já vinha sendo praticada por educadores, pessoas de várias áreas de atividades e mesmo entidades, obrigando ao poder público em todas as suas esferas incentivá-la (art. 3º e 13º).

Outros mecanismos são: o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), criado em 2004, traz a abordagem da EA como sendo transversal e interdisciplinar no que se refere aos conteúdos educacionais; e a resolução nº 2 de 15 de junho de 2012, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, e traz a aplicação de conceitos e de características pedagógicas para temáticas a serem efetivadas nos diferentes níveis de ensino.

No artigo 225 do capítulo VI da Constituição Brasileira de 1988, que versa sobre o Meio Ambiente, a EA é citada e indicada para ser promovida em todos os níveis de ensino juntamente com a conscientização pública para a preservação do meio ambiente conforme transcrito abaixo

Art. 225. Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.

§ 1º Para assegurar a efetividade desse direito, incumbe ao poder público:VI - Promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente;

Segundo Araújo (2009), a inclusão da EA na Constituição Brasileira de 1988 foi de grande relevância, pois ao ser utilizada pelos Estados e Municípios como referência para suas próprias constituições, subsidiou a implementação da EA nos sistemas de ensino, abrangendo as esferas do governo federal, estadual e municipal.

Em 1994 foi criado o Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA), e sua aprovação se deu através da exposição de Motivos Interministerial Nº 002/94, envolvendo estudos realizados pelos Ministérios do Meio Ambiente, dos Recursos

Hídricos e da Amazônia Legal, com suporte do IBAMA e do MEC, com posterior submissão ao Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações, e da Cultura. A participação dos Ministérios é fundamentada na justificativa de que as ações que envolvam a EA perpassam pela contemplação da diversidade cultural do País, e a importância de aliar o uso das tecnologias compatíveis com a sustentabilidade dos recursos naturais (BRASÍLIA, 1998).

Os três componentes preconizados pelo programa são: (i) capacitação de gestores e educadores; (ii) desenvolvimento de ações educativas; e (iii) desenvolvimento de instrumentos e metodologias. Neste programa foram contempladas sete linhas de ação, dentre as quais destaca-se a EA por meio do ensino formal (PRONEA, 1994).

No ano de 1999 foi implantada a Diretoria do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), vinculada à Secretaria Executiva do Ministério do Meio Ambiente. E em Abril do mesmo ano, ocorreu a elaboração da Lei Federal 9.795, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA/1999), regulamentada através do decreto 4.281/2002. Abaixo, aparece o conceito de EA segundo a Lei e sua importância na educação em caráter permanente e em articulação, nos diferentes níveis de ensino:

Art. 1º Entendem-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.

Art. 2º 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.

De acordo com Orsi e Guerra (2017) a PNEA é uma proposta programática de promoção da EA em todos os setores da sociedade. Difere-se de outras Leis, por não estabelecer regras ou sanções, mas instituir responsabilidades e obrigações. Ainda segundo os autores, a regulamentação da PNEA, via Decreto 4.281 em 25 de junho de 2002, proporcionou o reconhecimento da EA como um “componente urgente, essencial

e permanente em todo processo educativo, formal e/ou não formal” (ORSI E GUERRA, p. 28, 2017).

Advindo de consulta pública realizada nos meses de setembro e de outubro de 2004, o Órgão Gestor da PNEA publicou, em 2005, versão revisada do ProNEA. Essa versão consolida o princípio participativo do programa com vistas a sua apropriação pela sociedade. Um dos objetivos apresentados no referido programa é o de fomentar a transversalidade por meio da internalização e difusão da dimensão ambiental nos projetos, governamentais e não-governamentais, de desenvolvimento e melhoria da qualidade de vida. E entre o público alvo, aparece dentre outros, professores de todos os níveis e modalidades de ensino.

Considerando-se a EA como um dos instrumentos fundamentais da gestão ambiental, o ProNEA desempenha um importante papel na orientação de agentes públicos e privados para a reflexão, a construção e a implementação de políticas públicas que possibilitem solucionar questões estruturais, almejando a sustentabilidade socioambiental (ProNEA, 2005). É relevante destacar que, de acordo com análise de Luca et al. (2016) no ProNEA a palavra ‘sustentabilidade’ vem acompanhada de socioambiental. Dessa forma, busca dar sentido de historicidade com a chamada ‘causa ambiental’.

Segundo Andrade (2013) o ProNEA, em sua essência, pondera no sentido de que nos processos de EA, a pluralidade social local recorrente no país deve ser expressa. Para isso a EA deve ser calcada na construção de espaços que propicie a participação dialógica da sociedade.

Em se tratando das instituições de ensino é preconizado o incentivo à inclusão da dimensão ambiental nos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino, bem como, o estabelecimento de uma reestruturação da educação em direção à sustentabilidade, incluindo inclusive a construção de novos currículos, nos quatro níveis de ensino, que contemplem a temática ambiental e estejam em sintonia com o ProNEA e com os Programas Estaduais de Educação Ambiental.

Nesse sentido, na Bahia foram criados o Programa de Educação Ambiental do Sistema Educacional (ProEASE), no ano de 2010, em consonância com o ProNEA, e a Política Estadual de Educação Ambiental, Lei 12.056/2011. O ProEASE foi elaborado,

de acordo consta em sua apresentação, através de ação conjunta da Superintendência de desenvolvimento da educação básica, coordenação de educação ambiental, comissão interinstitucional de educação ambiental da Bahia que possui cunho deliberativo, somados a realização de seminários, cursos e videoconferências com trabalhadores da educação e movimentos sociais.

O ProEASE apresenta como objetivo geral a implementação da Educação Ambiental em todo os níveis e modalidade educacionais, contemplando a formação inicial, continuada e permanente dos profissionais de educação e educandos, a gestão democrática e participativa da escola e seu projeto político pedagógico, a inserção curricular e a articulação com outras políticas públicas, principalmente de educação, ambiente e saúde (BAHIA, 2015, p.38).

Traz como princípios as diretrizes gerais para todos os níveis e modalidades de ensino e aprendizagem no sistema de educação estadual bem como as diretrizes específicas pertinentes a cada nível, tais princípios são caracterizados pela flexibilidade típica do processo educativo. Aborda também, como linhas de ação a formação continuada, a gestão escolar e organização curricular, a articulação intra e interinstitucional além da pesquisa e avaliação.

Todos esses mecanismos visam estabelecer os princípios gerais, as diretrizes pedagógicas, orientações curriculares, linhas de ação institucionais com o intuito de fomentar a práxis educativa nas unidades escolares visando à sustentabilidade. (BAHIA, 2015). Além de evidenciar o caráter transversal da EA ao apresentar como uma de suas diretrizes gerais a utilização de “estratégias pedagógicas contextualizadas que favoreçam processos inter, multi, e transdisciplinar e transversais no conhecimento das inter-relações ambientais” (BAHIA, 2015, p.41). Além disso, orienta que a EA seja inserida como um eixo estruturante no Projeto Político das escolas, tornando parte do currículo de maneira permanente e continuada.

A Política Estadual de Educação Ambiental foi elaborada em consonância com a Política e o Programa Nacional de Educação Ambiental e orienta que o Programa Estadual, os Municipais e Regionais de Educação Ambiental, assim como projetos e ações relacionados à temática, devem estar em sintonia com seus princípios e diretrizes e ser por ela fomentados.

Em seus princípios a Política Estadual de Educação Ambiental preconiza a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais; reflexão crítica sobre a relação entre indivíduos, sociedade e ambiente; pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da multi, inter e transdisciplinaridade e transinstitucionalidade (BAHIA, 2011).

O conceito de Educação ambiental presente na Política Estadual consta no Art. 2º como: o conjunto de processos permanentes e continuados de formação individual e coletiva para a sensibilização, reflexão e construção de valores, saberes, conhecimentos, atitudes e hábitos, visando uma relação sustentável da sociedade humana com o ambiente que integra.

Tanto a Política Estadual de Educação Ambiental quanto o ProEASE visam fortalecer a EA nos sistemas de ensino. Ademais, apontam diretrizes para que os profissionais que atuam em todos os níveis e modalidades de ensino possam incorporar a EA em suas práticas pedagógicas com o intuito de “orientar a práxis educativa ambiental das escolas no sentido da sustentabilidade” (BAHIA, 2015, p.42).

Para tal, traz como ações de Educação Ambiental a capacitação como mecanismo de formação de pessoas no art. 6º através da diretriz: I - a incorporação da dimensão ambiental sustentável na formação, especialização e atualização dos educadores de todos os níveis e modalidades de ensino e dos profissionais de todas as áreas, com destaque para as áreas de meio ambiente e gestão ambiental; (BAHIA, 2011)

De acordo com Tolares (2013) a temática ambiental, como uma dimensão do currículo se fez presente de forma natural, explícita ou implícita, no fazer escolar não estando fora do cotidiano dos docentes e sua ação pedagógica. Nesse sentido, o referido autor indica a importância da capacitação para a efetiva atuação desses profissionais em suas respectivas áreas de atuação:

A formação dos professores, junto com outros elementos que atuam no contexto escolar, é parte do processo de incorporação da temática ambiental no âmbito curricular, pois, sem que haja uma compreensão das questões ambientais em seus aspectos políticos, ideológicos, sociais e econômicos, buscando a construção de valores e atitudes, as ações tendem a se tornar descaracterizadas como alternativas para a renovação da prática pedagógica. (TOLARES, 2013, p.09)

Dessa maneira, entende-se que para temática ambiental passará a ser incorporada nas práticas docentes a partir da formação de professores.


No que se refere à escala local o município de Salvador, BA, possui dois marcos legais que amparam as ações voltadas à EA. As Diretrizes Curriculares de Educação Ambiental, publicada no ano de 2006, e a Lei nº 8915/2015, que dispõe sobre a política municipal de meio ambiente e desenvolvimento sustentável.

Nas Diretrizes Curriculares de Educação Ambiental encontra-se descrita a concepção de meio ambiente e os princípios que devem nortear a prática pedagógica das escolas da Rede Municipal de Ensino em Educação Ambiental. Foi elaborada pautada na Política Nacional de Educação Ambiental, Lei Federal nº. 9795/1999 e no Decreto nº. 4281/2002. As Diretrizes Curriculares de Educação Ambiental do município de Salvador são compostas por amparo teórico metodológico que contempla a transversalidade, é destinada a área de Educação Infantil e Ensino Fundamental, nas séries iniciais e finais.

Neste documento a EA é abordada numa perspectiva de visão de mundo, que evidencia as inter-relações e interdependências dos diversos elementos na constituição e manutenção da vida, contribuindo para um trabalho educativo vinculado aos princípios da dignidade do ser humano, da participação, da co-responsabilidade, da solidariedade e da equidade (DCEAS, 2002, p, 08)

A Política Municipal de Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável (Lei nº 8915/2015) traz em seu capítulo V – Educação Ambiental o conceito de EA como sendo o “conjunto de processos permanentes e continuados de formação individual e coletiva para a sensibilização, reflexão e construção de valores, saberes, conhecimentos, atitudes e hábitos, visando a uma relação sustentável da sociedade humana com o ambiente que integra”. Além disso, a importância de promover ações voltadas à conscientização e preservação ambiental:

Art. 72 A educação ambiental, em todos os níveis de ensino da rede municipal, e a conscientização pública para a proteção, preservação, conservação, recuperação e fiscalização do meio ambiente, são instrumentos essenciais e imprescindíveis para a garantia do equilíbrio ecológico e da sadia qualidade de vida da população (SALVADOR, 2015, p.32).



Na supracitada Lei consta a necessidade de promover a EA em todos os níveis de ensino da rede municipal, incluído a formação de professores e apoio aos projetos que tenham como iniciativa a temática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O levantamento dos dados referentes à Legislação que versa sobre a Educação Ambiental no Brasil, Estado e Município, demonstra que há um amparo legal bem estruturado no que se refere à Educação Ambiental. O fato de ser citada de maneira direta na Constituição Brasileira de 1988 teve grande importância para consolidação da EA, pois serviu posteriormente como referência para que os Estados e Municípios elaborassem suas Leis e diretrizes.

Com isso, percebe-se a existência de Leis e diretrizes, que foram elaboradas segundo os mesmos princípios, de uma EA crítica e emancipatória a ser tratada como tema transversal, considerando a interdisciplinaridade, no ensejo de conscientizar estudantes, professores e comunidade no intuito de promover ações voltadas para a preservação socioambiental.

Contudo, a existência do aparato técnico não garante na prática uma consolidação das propostas contidas nas leis e programas observados, ainda existem alguns entraves que distanciam a consolidação prática de tais mecanismos, como a falta de incentivo à formação de professores, projetos e iniciativas que precisem de apoio mais direto do Poder Público esbarram em sistemas burocráticos que dificultam sua execução.

Alterar esse cenário é fundamental para o fortalecimento da Educação Ambiental, com vistas a promover uma gestão sustentável e a inserção da dimensão socioambiental nos currículos, na formação de professores e na elaboração de materiais didáticos. Dessa maneira o estudo da problemática ambiental, viabilizado através da Educação Ambiental, de acordo com Reigota (2004) pode contribuir com práticas educativas que, para ter sentido, deve colaborar com a busca e a construção de

alternativas sociais que tenham amparo em princípios ecológicos, éticos e de justiça comprometidos com as gerações atuais e futuras.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, V.R.D. *Educação Ambiental no contexto escolar: saberes e práticas docentes*. Salvador. EDUNEB. 2009.

BAHIA, Secretaria da educação. *Programa de educação ambiental do sistema educacional da Bahia*. ProEASE / Secretaria de educação do estado da Bahia. 2ª edição- Salvador SEC.2015.

_____. Lei 12.056/11 Política Estadual de Educação Ambiental, 2011.

BRASIL, *Constituição Federal*, 1988. Diário Oficial da República Federativa da União. Brasília, 5 de outubro. Seção I.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

_____. Congresso Nacional. Lei nº9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de educação ambiental. Brasília, DF, 1999.

_____. ProNEA - Programa Nacional de Educação Ambiental. Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental; Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental. – 3 ed – Brasília: MMA, DF, 2005.

_____. Decreto No 4.281/02 – Regulamentação da Política Nacional de Educação Ambiental. Presidência da República, Brasília, 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CASCINO, F. *Educação Ambiental: princípios, história, formação de professores* 4ªed. São Paulo. Editora Senac São Paulo, 2007.

DIAS, G. F. *Educação Ambiental Princípios e Práticas*. 9ªed. 2010.

DIAS, G. F. *Educação Ambiental: princípios e práticas*. São Paulo, Global, 1994

GUERRA, A. F. S. ORSI, R. F. M. *O PRONEA como política pública: a educação ambiental e a arte do (re) encontro*. Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient. Rio Grande, Edição especial XVI Encontro Paranaense de Educação Ambiental, p. 25-39, set. 2017. E-ISSN 1517-1256

LAMOSA, R. A.C. *A Educação Ambiental em disputa: a luta de classes na escola pública*.ORG. Dionara Soares Ribeiro. et al Agroecologia na educação básica: questões propositivas de conteúdo de metodologia.2 ed – São Paulo:Expressão Popular,2017.

LIMA, G. F. C. *Educação ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis*. Educ. Pesqui. vol.35 no. 1 São Paulo Jan./Apr. 2009

REIGOTA, M. *Meio Ambiente e Representação Social*. São Paulo: Cortez, 2004.

SALVADOR (BA). Secretaria Municipal da Educação e Cultura. *Diretrizes Curriculares de Educação Ambiental: as escolas da Rede Municipal de Ensino de Salvador /* Concepção e elaboração: Jamile Trindade Freire, Maria de Fátima Falcão Nascimento, Sueli Almuiña Holmer Silva. Salvador: SMEC, 2006.

_____. Lei nº 8915/2015. *Dispõe sobre a política municipal de meio ambiente e desenvolvimento sustentável*; institui o cadastro municipal de atividades potencialmente degradadoras e utilizadoras de recursos naturais - cmapd e a taxa de controle e fiscalização ambiental - tcfa, no município de salvador, e dá outras providências.

SANTOS, R. ANDRIOLI, A. I. *Educação, globalização e neoliberalismo: o debate precisa continuar!* Revista Iberoamericana de Educação. 2005.

SANTOS, A. S. R dos . *Educação ambiental e o poder público*. 2000. Disponível em < <http://www.ultimaarcadenoe.com.br/educacao-ambiental/>> Acesso em 16/09/20

TOMMASIELLO, M. G. C, ROCHA E. M. P. da. Elânia M. M. B. M. *A educação ambiental como tema transversal no ensino médio na perspectiva de professores*. Comunicações • Piracicaba • Ano 22 • n. 2 • p. 35-64 • Ed. Especial. 2015 • ISSN Impresso 0104-8481 • ISSN Eletrônico 2238-121X 35 DOI: <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v22n2ep35-64>. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista.

TRATADO de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global Disponível em: http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/pdfs/trat_ea.pdf . Acesso:15/09/2018.

MEDIAÇÕES QUE CONSTITUEM A ATIVIDADE DOCENTE DE UMA PROFESSORA DA REDE PÚBLICA DE MACEIÓ-AL.

Wanessa Lopes de Melo ¹

RESUMO

As categorias da Psicologia Sócio Histórica e da Clínica da Atividade foram trazidas, nessa pesquisa, para analisar o trabalho docente e possibilitaram perceber a singularidade nos modos de fazer, nas maneiras de agir da professora em sala de aula. O fato da Clínica da Atividade e da Psicologia Sócio Histórica estarem pautadas no materialismo histórico dialético possibilitaram realizar uma análise da subjetividade do sujeito constituída no processo sócio histórico. Nossa intenção ao realizar essa pesquisa foi compreender como a professora não apenas utiliza, mas significa os meios e instrumentos à sua disposição, a partir do gênero e da prescrição que lhe é dada. A professora, diante das condições objetivas significa, transforma os artefatos dos quais se apropria, desenvolvendo necessariamente um estilo de agir no trabalho. Estilo esse que se constitui no seio do coletivo de trabalho, que se desenvolve no curso do agir, na realização da atividade. Sendo que a constituição do estilo do sujeito só pode ser compreendida numa relação de mediação social e histórica. Os instrumentos utilizados na produção de dados deste trabalho foram inspirados no dispositivo metodológico desenvolvido pela Clínica da Atividade – a autoconfrontação. Também fizemos uso da história de vida, pois é essencial compreender a história pessoal, a formação, os projetos de vida e o modo como a professora se relaciona com o mundo e com as pessoas em geral, pois afetam e constituem a sua atividade. As autoconfrontações possibilitaram compreender as mediações que constituem o seu estilo como professora de escola pública e de periferia.

Palavras-chave: Atividade docente, Subjetividade, Autoconfrontação.

INTRODUÇÃO

Nessa pesquisa escolhemos estudar como as condições concretas de realização da atividade mediam a atividade realizada pela professora, tendo as categorias da Psicologia Sócio Histórica e a Clínica da Atividade como arcabouços teóricos e metodológicos.

Clot (2007; 2010a), compreende que a atividade é determinada pelas prescrições, as normas. Entretanto, nem sempre as prescrições dão conta do imprevisível que acontece no momento da realização da atividade. O inesperado convoca a professora a tomar decisões que não estão presentes na prescrição da

¹Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – SP, wanessapeda@yahoo.com.br.

atividade, e muitas vezes a sua história pessoal e os valores que a constituem são diferentes e até contrários, aos valores expressos ou exigidos pela prescrição, pelo *métier*². Para Clot, a atividade vai além do que foi realizado; “a atividade subtraída, ocultada ou recuada nem por isso está ausente, mas influi, com todo o seu peso, na atividade presente” (CLOT, 2010a, p. 104). Dessa forma, não podemos excluir as atividades suspensas, contrariadas ou impedidas da análise da atividade. A atividade realizada pela professora é apenas uma possibilidade diante de tantas outras possíveis.

Nesse sentido, entendemos que a atividade de trabalho nunca é o que está prescrito, pois no momento da realização acontece a ressignificação do prescrito. Explicando com outras palavras, há um movimento contínuo e ininterrupto de refazer da ação do trabalhador diante das normas prescritas e reguladoras para atividade, pois como a prescrição antecede a atividade não tem como ela prever os imprevistos. Dessa forma, é necessário que o trabalhador utilize o seu poder de agir para ressignificar a atividade prescrita. A atividade é sempre e necessariamente um encontro entre o prescrito e o real, e nesse encontro acontece a ressignificação do prescrito diante do que é possível realizar.

A ressignificação da atividade é realizada por um sujeito que é único e singular, que é social e histórico. O sujeito ressignifica a atividade a partir de sua subjetividade histórica, que tem como elementos constitutivos a memória do coletivo profissional, e a história da profissão, dentre outros elementos. Assim, a professora ao realizar sua atividade se depara com as condições de realização da atividade, marcadas por traços culturais e sociais.

Essa definição de atividade nos desafia a conhecer a atividade docente no lugar e no momento em que acontece, para, assim, apontar seus aspectos singulares no âmbito das profissões e reconhecer aspectos comuns ao ofício docente. Essa prescrição comum a um coletivo de trabalhadores é chamada por Clot (2007; 2010a) de *gênero profissional*. Os gêneros seriam uma espécie de norma social, da qual fazem parte aqueles que participam de um mesmo campo de atividade humana. Ou seja, são modos adequados de agir, reagir, dizer, obrigações, prescrições que os trabalhadores dão a si mesmo.

Inscrito no gênero, há o *estilo pessoal*, que garante uma singularização da atividade, uma variabilidade e flexibilidade. Mas isto só é possível quando há o domínio

²Por se tratar de um termo já conhecido na língua portuguesa e presente em dicionário da língua, manteremos, neste texto, o termo *métier* em sua forma original, sem traduzi-lo.

do gênero por parte do trabalhador. “Os gêneros conservam-se vivos graças às recriações estilísticas. Mas, inversamente, o não domínio do gênero e de suas ações variantes impede a elaboração do estilo” (SOUZA E SILVA, 2004, p. 98).

A noção de gênero profissional contribui para considerarmos o papel ativo do sujeito na construção e, renovação de práticas, de ações estabilizadas; prevê um dinamismo, admitindo que não há apenas adesão, incorporação de modos de fazer, de agir, mas que há criação, renovação.

[...] Só há gênero se há modos possíveis de dizer ou fazer de forma diferente, de fazer outras escolhas, podendo... o gênero de atividade... ocupar um espaço que se limita, de um lado, pela norma social... e, de outro, pela capacidade de significar (portanto, de agir) efetuando uma transformação – transgressão voluntária e consciente da norma ou do gênero dominante [...] (FAÏTA, 2004, p. 69).

De acordo com Clot (2007; 2010a), para manter o gênero vivo, é preciso cultivar a história coletiva da profissão. Ele considera que o abandono do coletivo de trabalho, a diminuição do poder de agir e a reprodução na realização da atividade, tem como efeito o aumento da incidência de acidentes e patologias relacionadas ao trabalho.

Pensando na atividade docente, indagamos se existe uma história coletiva sendo cultivada. As pesquisas voltadas para a análise da profissão docente³ mostram as condições precárias que as professoras estão submetidas, e a ineficácia ou até mesmo a inexistência do trabalho coletivo nas escolas, revelam ainda que as professoras são responsabilizadas individualmente pelos “fracassos” ou “sucessos” dos alunos, principalmente nas avaliações realizadas pelos estados e municípios. Dessa forma, não enfrentar os problemas coletivamente é algo recorrente na profissão docente, é uma prática que se estabiliza como gênero profissional, contribuindo para enfraquecer o gênero da profissão.

Compreendemos neste artigo que a atividade docente se realiza em um espaço/tempo específico, em um contexto, uma história. No caso estudado por esta pesquisa, envolvendo uma sala de aula de uma escola pública de Maceió/AL. O lugar que concentra a maior parte do exercício da atividade docente é a sala de aula. É nesse espaço que se realizam os processos de aprendizagem e de ensino como uma prática social.

3 OLIVEIRA, 2004; PIZZI; ARAÚJO; MELO, 2012; ARAÚJO, 2015.

O que a professora realiza em sala de aula é uma mistura de vontades possíveis, de gostos, de experiências, que se consolidam em gestos, rotinas, modos de fazer e de dizer estabilizados em nossas escolas pelo coletivo de professoras. O que nos interessa não é o coletivo como grupo, mas o coletivo enquanto recurso para o desenvolvimento da subjetividade; é o coletivo presente no sujeito. É com base em Vigotski que Clot et al (2006, p. 102) “apresenta a ideia de que o social não é simplesmente uma coleção de indivíduos, não é simplesmente o encontro de pessoas; o social está em nós, no corpo, no pensamento”. É na mediação com o social que a subjetividade se desenvolve.

A atividade docente é construída a partir de um conjunto de histórias que se interpenetram: a história da educação e da profissão; a história das conquistas dos docentes no Estado; a história da escola e do saber que nela circula; e a história das professoras que “agem, pensam, sentem, vivem, e isso no interior e no exterior do trabalho, na totalidade dos seus espaços, dos seus tempos e das suas relações sociais” (ARROYO, 2008, p. 199).

Os professores são sujeitos culturais, históricos e, nesta condição, trabalhadores, vinculados a contextos e condições sociais e econômicas específicas, desenvolvendo, dessa forma, modos de ser professor diferenciados, tendo um modo próprio de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de dirigir-se aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos. Deste modo, o nosso interesse está no trabalhador como sujeito da atividade, pois é ele que significa a atividade, faz escolhas na micro organização cotidiana da sua atividade. Diante disto, algumas indagações emergem quando pensamos a constituição da atividade docente, problemática central desta pesquisa: quais mediações constituem a atividade de uma professora que atua numa escola pública de periferia em Maceió/AL, considerando as condições concretas de realização da atividade?

Para pensar essas questões, inspirados na Clínica da Atividade, realizamos um trabalho de análise da atividade via autoconfrontação junto a uma professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Maceió/AL. Nosso objetivo é apreender como as condições de trabalho, os recursos pedagógicos constituem a atividade da professora de uma escola pública de periferia em Maceió/AL.

Os instrumentos utilizados na produção de dados deste trabalho são inspirados no dispositivo metodológico desenvolvido pela Clínica da Atividade – autoconfrontação. Também fizemos uso da história de vida, pois a própria proposta de Clot et al (2006) considera que é essencial compreender a história pessoal, a formação,

os projetos de vida e o modo como a professora se relaciona com o mundo e com as pessoas em geral, pois afetam e constituem o real da atividade.

Para Clot (2007), o real da atividade tende a ser mais complexo e ir muito além daquilo que foi realizado de fato. O que não se fez, o que não se pode fazer, o que se tentou fazer sem conseguir, o que não deveria ter sido feito, mas que foi necessário fazer para efetivar a tarefa⁴, o que se teria querido ou podido fazer, o que se pensou, desejou ou o que se sonhou poder fazer, o que se fez para não fazer aquilo que seria preciso fazer, ou o que foi feito sem o querer ou sem necessidade, também fazem parte da atividade, pois interferem no que foi realmente realizado.

A PESQUISA

Convidamos uma professora das séries iniciais do Ensino Fundamental, pertencente à rede pública municipal de Maceió, para participar dessa pesquisa. Ao decidir participar dessa pesquisa ela concordou em ser filmada durante a realização da sua atividade e também discutir sua atividade nas sessões de autoconfrontação – momento da pesquisa que a professora assiste e comenta os episódios, onde ela aparece como protagonista.

De forma resumida, o episódio é um filme com sequências de imagens relacionadas com um tema a ser discutido; são cenas escolhidas pelo pesquisador para serem assistidas pelo sujeito da pesquisa na sessão de autoconfrontação simples. Com intuito de constituir alguns episódios para as sessões de autoconfrontação, assistimos as 14 aulas videogravadas realizadas na sala de aula da professora; as imagens foram produzidas com ela exercendo sua atividade de trabalho. Escolhemos duas aulas para serem analisadas: uma aula de geografia e uma aula de português. No total foram montados quatro episódios que foram analisados pela professora pesquisada.

O período de permanência na escola realizando as observações e as videograções possibilitou conhecer melhor as condições concretas para realização da atividade que a professora estava inserida, além de compreender a rotina dessa instituição e os rituais realizados pela professora.

⁴ A tarefa ou tarefa prescrita são as prescrições determinadas para atividade de trabalho, é o que dever ser feito.

MEDIAÇÕES QUE CONSTITUEM A ATIVIDADE DOCENTE

Discutiremos as dificuldades, impedimentos e possibilidades vividos/sentidos pela professora na atividade docente, particularmente sobre o modo como a atividade docente é mediada pelos recursos disponíveis. Acreditamos que as condições concretas, objetivas de trabalho são mediações que determinam a atividade realizada.

Na autoconfrontação simples a professora ao analisar sua atividade vai se dando conta de outras maneiras possíveis de realiza-las e dos impedimentos que a falta de condições objetivas impõe a sua atividade.

Mas nessa época a gente não tinha nada de material na escola pra fazer. (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)

[...] a gente tava na reclamação muito grande com relação a material. Então a gente não conseguia ter muito o que fazer por não ter um material, não ter instrumento mais dinâmico com os meninos. Então a gente se detinha muito aos livros. (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)

A falta de recurso didático, objetivado na fala da professora, como material escolar, é um dilema vivido não apenas pela professora Lara, e pela escola *locus* desta pesquisa. Outras pesquisas⁵ realizadas em escolas na rede municipal de Maceió/AL mostram essa dura realidade vivida pelas professoras que atuam nessa rede. As professoras lidam com essa realidade diariamente, são dilemas que aparecem inscritos e se evidenciam no cotidiano da atividade docente.

As escolas públicas no Brasil e particularmente na rede pública municipal de Maceió/AL não possuem grandes investimentos. O sucateamento dos prédios e do ensino é notório aparece em diversas pesquisas realizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas. Os recursos didáticos disponíveis na maior parte das escolas é unicamente o livro didático, giz/pincel e quadro.

A escola tava suja, os banheiros tavam horríveis, a merenda não tava uma merenda de tanta qualidade... tinha merenda, mas não era tão boa assim. (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)

5 ARAÚJO, 2015; VIEIRA, 2011; ROSÁRIO, 2012; MELO, 2012.

A escola tava com falta de funcionário de limpeza, eu lembro, na época a escola tava suja... E tava passando por muitas dificuldades. (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)

[...] a escola tava passando por problemas muito sérios de verba mesmo, né? Que tava vindo pouco. (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)

A proposta pedagógica das secretarias de educação, através dos cursos de formação continuada, muitas vezes relaciona a qualidade do ensino, e o baixo desempenho nas avaliações como sendo um problema que a professora resolve com métodos e técnicas “inovadoras”, devendo apenas ser “bem” aplicadas pelas professoras, sem que se leve em conta necessariamente, as condições da escola, e os recursos disponíveis para realização da atividade docente.

Estudar a atividade docente sem levar em conta as condições concretas postas para a profissão docente é partilhar da ideia que a mídia e as políticas difundem na sociedade, de que “basta” um bom professor para manter a qualidade do ensino no nosso país. É responsabilizar unicamente a professora pelos resultados da educação.

Diante disso, a professora é convocada, nas formações continuadas, a assumir no seu trabalho o pragmatismo e o utilitarismo como características (VIEIRA, 2010). Nas últimas décadas, as políticas oficiais estabelecidas para as docentes têm um caráter altamente prescritivo, e as avaliações que estão articuladas a essas políticas vêm desempenhando um mecanismo de controle sobre a atividade docente. Segundo Vieira (2010), “trata-se de um controle interpelador que atinge o professorando, ferindo sua autonomia e sua capacidade de concepção, afetando também sua integridade física e emocional, com efeitos, inclusive, sobre a identidade do professorado” (p. 2).

Ressaltamos, mais uma vez, que a professoras das escolas públicas de Ensino Fundamental dos anos iniciais do Brasil vêm sofrendo muitas críticas desfavoráveis quanto ao seu desempenho profissional, especialmente desde a última década do século XX. As significações atribuídas às professoras pelo poder público é de passividade, negligência e incompetência técnica. Essas significações são reforçadas pela mídia, e que não levam em consideração as condições precárias de trabalho, que estão postas na maioria das escolas públicas. Associado a isso, estão os baixos salários, que força a professora a enfrentar uma dupla ou tripla jornada de trabalho (LELIS, 2009).

A utilização de recursos didáticos se torna indispensável, quando uma professora quer tornar sua aula mais dinâmica e atrativa. Além disso, os recursos didáticos

facilitam o aprendizado, pois eles funcionam como uma ponte entre o conteúdo a ser aprendido e o aluno.

Na autoconfrontação simples, a pesquisadora pediu para que a professora Lara pensasse em como poderia realizar essa aula, ela aponta que seria necessário ter mais recursos didáticos a sua disposição e que a falta desse recurso faz com que ela use o livro didático constantemente, mesmo sem todas as crianças possuírem o livro didático.

Podia ter recurso multimídia? Podia. Podia ter algo mais dinâmico? Podia. Mas a gente não tinha nada na escola. Não tinha material nenhum e para agendar uma televisão, alguma coisa, a gente agendava hoje para só conseguir na outra semana, porque eram muitos professores, então eu me retia muito ao livro e esse livro eu realmente gostava muito. (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)

Eu não tinha recursos multimídia, mas eu tinha um livro muito bom para se trabalhar. (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)

Eu teria que ter algum recurso multimídia. Eu gosto muito de colorido, então gosto muito de utilizar o livro. (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)

O livro didático é o instrumento pedagógico mais comum nas escolas brasileiras e o uso dele pelas professoras é recorrente. Não é à toa que a imagem da professora normalmente é apresentada com um livro nas mãos, dando a entender que o ensino, o livro e o conhecimento são elementos inseparáveis na realização da atividade docente. A relação que a professora tem com o livro didático pode ser vista como a “afirmação da sua distinção profissional.

Os recursos didáticos na escola, que a professora Lara desenvolve sua atividade está acometida de uma precariedade tamanha que afeta até a falta de livro didático. A quantidade de livros foi insuficiente para o número de alunos matriculados. Essa realidade é determinante para a organização pedagógica e a realização das aulas da professora Lara. Por exemplo, as atividades são realizadas em dupla pelos alunos, devido a falta de livro didático para todos os alunos.

Nesse ano eu tive muito problema. Não tinha livro didático pra todo mundo. (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)

Mas nessa turma, especificamente, tinha muito aluno que faltava livro, então eu não fazia prova. Eu podia fazer uma atividade avaliativa, mas com a minha ajuda e muito trabalho. (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)

Aí pronto, nessa aula, como nem todo mundo tem (o livro didático), aí junta. Eu sempre faço dupla, ficam juntos um com o outro e às vezes até os dois têm, mas se juntam, mas tudo bem. Então eles acabam se juntando pra ver o livro e fazer as atividades do livro. (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)

A falta de recurso didático, a precariedade das escolas e das condições reais para realização da atividade docente, não são levadas em consideração na avaliação do trabalho docente. Avaliação que está frequentemente vinculada a políticas de gratificação salarial, visando fornecer bônus às “melhores” professoras e, assim, estimulando a competição dentro da categoria. Isso contribui para que o ofício docente seja individualizado na figura de cada professora, não havendo menções ou estímulos ao trabalho coletivo que deveria ocorrer no interior da escola, tampouco as entidades como os sindicatos e os movimentos sociais, estes usualmente negligenciados ou reprimidos.

A precariedade das escolas públicas, e as péssimas condições de trabalho da professora Lara são determinantes para a realização e a organização do trabalho pedagógico em sala de aula. A falta de recursos didáticos, de material escolar faz com que a professora centralize sua atuação no livro didático, sendo a ferramenta central para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula. O uso do livro didático na realização da aula está de acordo com o que é esperado para atividade docente, está inscrito na história da profissão, no gênero profissional, é esperado pelo coletivo de trabalho, ainda mais quando é o principal recurso disponível.

Porque o livro a gente tem que usar, né? (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)

E eu gosto de usar o livro... Eu acho importante fazer essa leitura do livro, fazer as atividades... Eu gosto. Aí eu sempre uso, não deixo o livro didático de lado não. Eu sempre uso. Gosto bastante... (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)

Então, é necessário usar o livro didático, até porque o livro didático é bem dinâmico e os textos são bons, eu gosto do livro didático do quarto ano.. (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)

A realidade da maioria das escolas mostra que o livro didático tem sido praticamente o único instrumento de apoio do professor e que se constitui numa importante fonte de estudo e pesquisa para os estudantes.

Consideramos nessa pesquisa que o livro didático é determinante na seleção dos conteúdos a serem abordados e no desenvolvimento das atividades em sala de aula. O

livro didático é o principal material de trabalho da professora Lara, é o recurso mais utilizado na construção da sua prática até porque lhe falta outros, a produção de impressos (atividade xerocada) não é realizada constantemente pela falta de papel e toner para impressora.

Aí uma atividade extra, uma atividade xerocada, a gente xerocava só uma atividade por semana, ou seja, eu tinha que escolher que disciplina eu ia xerocar uma atividade. (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)

Não me preocupava muito com a aula de Geografia, porque eu gostava muito do livro. [...] a minha aula de Geografia era basicamente usar o livro didático, porque ele tinha tudo aquilo que eu queria passar. (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)

Era muito bom esse livro. E assim, o assunto que tinha nele, que eu passava, pra mim já tava completo. O assunto que era dado, que tinha no livro era suficiente. Ele era muito, muito... ele era tudo que eu queria como professora passar para os meus alunos. (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)

Embora o livro didático seja a base da seleção de conteúdos e métodos em sala de aula e nos planejamentos, a professora ao realizar a sua atividade ressignifica e faz escolhas diante do real, há dessa forma, uma diferença entre o currículo prescrito⁶, que está nos documentos oficiais da educação e nos livros didáticos, e o currículo real, que são as modificações feitas pela professora na sala de aula.

Segundo Sacristán (2003) é verdade que os livros didáticos prescrevem uma forma de ensino, também é verdade que é a forma de ensinar que dá valor aos livros. Para ele, o livro didático pode ser decisivo para a qualidade do aprendizado, mas afirma também que é a professora, junto com os alunos, quem vai estabelecer as formas de leitura e uso do livro didático e que somente o livro não dá conta do conteúdo, o que faz de um livro ser bom ou ruim é a mediação que a professora estabelece com ele.

Ele tinha tudo que eu queria num livro, então assim, a aula, ela era uma aula do livro didático, mas era um livro que proporcionava atenção e os meninos gostavam de ver porque tem muita figura, é um livro muito colorido, mapa do Brasil colorido e falava de... todos os assuntos que tinha, tinha muito colorido e isso chama a atenção. (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)

Podia ser que tivesse algo mais, ou talvez só tivesse o livro didático, mas com certeza fui eu que quis fazer porque eu gostava muito desse

6 Para uma discussão de currículo prescrito e currículo real ver Melo, 2012.

livro, quis usar o livro, basicamente o livro. [...] mas o livro didático fui eu que quis usar e a atividade também. (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)

É a professora que tem o poder de decisão quanto à utilização do livro didático. É ela que na realização do seu trabalho aponta as limitações deste como ferramenta de ensino, ressignificando-o de acordo com as possibilidades reais existentes no espaço escolar, na sala de aula. A professora Lara aponta a falta de apoio da SEMED em dar condições para a realização de atividades pedagógicas fora da escola. Dessa forma, a falta de condições concretas para realização da atividade limita o poder de agir do trabalhador. Limita a realização da atividade e os espaços de realização.

Eu escutava muita reclamação no sentido de direção e coordenação quando a gente fazia um planejamento diferenciado. A gente ia estudar morros, montes, vales, essas coisas. Tinha uma região lá mesmo, que é a do Catolé, que a gente podia dar uma aula lá. Aí... mas tinha que ter o ônibus pra levar os meninos, tem que ter água, tem que ter um lanchinho... (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)

"Mas a gente tem que conseguir o ônibus, vamos correr atrás". Se corria atrás mulher, se fazia ofícios. Manda. Mas a SEMED não ajuda, não. (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)

A SEMED não ajuda, porque eu não vou fazer sozinha, eu preciso de ajuda da secretaria, a secretaria não ajuda, eu vou fazer o que? Aí... Não era por falta de ofício que se entregava, não era por falta de pedido. Não era por falta de relatório, não era por falta de nada, porque eu escrevia, fulano escrevia, fulano pedia, corria atrás, mas não se via. (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)

A crítica ao planejamento que utiliza recursos que não estão disponíveis na escola faz a professora Lara se distanciar desse tipo de prática, busca realizar sua atividade de trabalho de um modo que não precise recorrer a gestão. A ausência da gestão e de um planejamento coletivo, no qual as professoras discutam suas práticas e a organização escolar, se fossilizam na profissão, tornam-se marcas reconhecíveis por todas. As precárias condições de trabalho que a professora Lara está submetida media a realização da sua atividade, faz-se presente no seu estilo.

Lembrando que para Clot (2010a, p. 126), a definição de estilo pessoal é a “transformação dos gêneros na história real das atividades no momento de agir em função das circunstâncias”. Trata-se de uma síntese, um desenvolvimento da história coletiva, e não uma criação solitária do sujeito. “O gênero profissional é constitutivo do

estilo, o que exclui que possamos fazer desse último um simples atributo psicológico privado” (CLOT, 2010a, p. 110).

A realização do planejamento por ródizio na escola que a professora Lara atua, mostra bem a ausência do coletivo de trabalhadores e o modo como essa profissão é vivenciada por ela. Quando a professora Lara se propõe a realizar o planejamento “ródizio”, ela abre mão de pensar a sua atividade, considera que todos os alunos são iguais, e não leva em consideração o nível de aprendizagem dos seus alunos, considera que todos estão dentro da média.

Porque é o mesmo planejamento pra todas. (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)

Eu faço o meu planejamento, quando é a minha semana. (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)

O planejamento que a gente faz... é uns três, cada uma fazia uma semana. Mas já tava lá perguntas... Com certeza já tava no planejamento aquelas perguntas. (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)

No planejamento “ródizio”, cada professora faz o planejamento numa semana e repassa para as demais professoras que atuam na escola com o mesmo ano. O modo como os diferentes sistemas de ensino, escolas e professores são afetados e se apropriam da prescrição é bastante diferenciado. Ainda que exista o desejo de controlar e regular o trabalho docente, há sempre um processo de significação da prescrição feito por parte das professoras.

Mas a gente não consegue ter (um planejamento coletivo). Então, um momento que é pra ter departamento com coordenadora, a coordenadora... como são poucas, tu viu né? (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)

Mas no planejamento que a gente faz semanal, tinha como objetivo isso, foi um tipo de gênero, né? Que a gente trabalhou, os quartos anos, que a gente fazia o semanário todos os quartos anos juntos. (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)

Entretanto, gostaríamos de enfatizar que as condições concretas, objetivas de trabalho podem de fato impedir ou dificultar o poder de agir, ou seja, o processo de criação da atividade. A própria existência de prescrição oficial do trabalho indica certo modo de conceber a prática docente.

As políticas de avaliação atuais têm sido o principal meio de prescrever a atividade docente, pois há que se atingir uma meta, que define o que tem sido tomado como qualidade do ensino. Professoras e escolas que ficam fora da meta podem sofrer com sanções, humilhação e a ausência de bonificação (ARROYO, 2011).

É importante que as professoras assumam a intencionalidade do seu trabalho e as escolhas inerentes a ele associadas à sua realidade cotidiana. Quando não assumimos o controle do nosso planejamento, estamos considerando uma visão tradicional da docência em que a professora dirige-se a um aluno médio, idealizado, representativo da turma de trinta ou mais alunos. Essa postura resulta em um planejamento único, avaliações padronizadas que supõem que todas as crianças em determinado tempo, devem ser avaliadas da mesma forma.

Há vários estilos de ser professora. Como já apontamos o estilo não é compreendido como uma criação solitária do sujeito, mas está intrinsecamente relacionado com a história social da profissão e o modo como o sujeito vivencia a profissão. A atividade realizada pela professora é mediada por uma multiplicidade de sentidos, depende dos diferentes espaços e posições ocupados pelos sujeitos na história das relações sociais, nos diferentes gêneros dos quais participa, da sua história de vida, de escolarização, de formação, etc.

Nesse momento, consideraremos a sala de aula, os alunos, o contexto no qual a atividade docente se realiza como mediação importante na constituição do estilo da professora Lara.

Cotidianamente, por atuar numa escola de periferia, a professora Lara relata a presença da violência na vida de alguns alunos. O bairro onde está localizada a escola possui uma história de pobreza e violência, com várias famílias não escolarizadas. Na autoconfrontação simples, a professora relata o drama das condições de vida dos alunos e como isso afeta o fazer docente, e as escolhas para realização da aula. Durante a aula de português, ela contextualiza a atividade, perguntando se algum dos alunos já foi entrevistado, a turma acena negativamente e aí então a professora Lara, indaga a turma novamente, dessa vez faz referência ao *Fique Alerta* – programa jornalístico policial, que traz a violência na periferia como principal tema. Na autoconfrontação ela explica porque citou apenas esse programa como exemplo.

[...] é o único programa de telejornal que eles assistem. É o Fique Alerta. Não assistem Jornal Nacional. (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)

Mas se eu falei isso, foi porque é o mundo deles, eles vivem assistindo Fique Alerta. (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)

Mas eu acho que é porque é o mundo deles, é o Fique Alerta é o mundo deles. Tipo, "tia mataram um numa lotação, eu vi no Fique Alerta", assim, eles assistem o Fique Alerta. Acho que foi por isso que eu citei o Fique Alerta, e também porque o Fique Alerta já tinha ido na escola. Teve uma época que o Fique Alerta tinha ido na escola, mataram um próximo à escola. E aí foi uma danação. (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)

E aí "tinha ladrão no Fique Alerta", não sei o que, "tia, fulano tava lá", aí falaram o nome do repórter, tipo eles conhecem tudo do Fique Alerta. Eu acho que foi por isso que eu citei o Fique Alerta (risos). (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)

As condições de vida às quais os alunos estão submetidos mediam e muito o modo como a professora age em sala de aula. Os alunos apresentam questões sociais que não ficam fora da escola, há uma desigualdade social que marca/afeta/constitui os alunos e a atividade docente. Uma escola que não está preparada para educar os alunos fica a cargo da professora, sozinha, a responsabilidade de dar conta, na sala de aula, de lidar com questões complexas, que ultrapassam em muito o âmbito de sua atuação. Os conflitos vivenciados pelas professoras constituem a atividade docente. No real da atividade docente, está implicado o real de vida dos alunos, muitas vezes vidas precarizadas, que impactam na realização cotidiana da atividade.

Olhar para a atividade de trabalho da professora Lara implicou em olharmos para o que essa professora realiza cotidianamente, para os valores e saberes que circulam em sua atividade, para a forma como sua atividade é determinada, pelas prescrições que são significadas no encontro, sempre singular, com variabilidades inscritas nas situações reais de trabalho.

Podemos concluir que o estilo se constitui no encontro dos conflitos que agitam as duas memórias da atividade: a memória coletiva e a memória individual. Ao ensinar, as professoras apropriam-se dos artefatos sociais, materiais e simbólicos, a sua disposição no coletivo de trabalho. Entretanto, esses artefatos (o gênero profissional) são significados pelas professoras para que possam resolver os conflitos existentes na situação concreta de trabalho, surgem assim, diferentes maneiras de agir (o estilo

peçoal), de realizar o seu trabalho a cada dia. É o gênero profissional e o estilo pessoal de cada um que constitui a atividade real.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Clínica da Atividade consiste em compreender como a professora não somente utiliza, mas significa os meios e instrumentos à sua disposição, a partir do gênero e da prescrição que lhe é dada. Desse modo, a professora, diante da realidade de seu trabalho significa, transforma os artefatos dos quais se apropria, desenvolvendo necessariamente um estilo de agir no trabalho. Estilo esse que se constitui no seio do coletivo de trabalho, que se desenvolve no curso do agir, na realização da atividade. Vale a pena frisar que o estilo só se desenvolve no movimento da ação, parafraseando Vigotski “o corpo só se revela em movimento”. Sendo que a constituição do estilo do sujeito só pode ser compreendida numa relação de mediação social e histórica.

A utilização da autoconfrontação para análise da aula permite sair da imediaticidade do fenômeno. Quando a professora Lara significa a sua aula no processo de autoconfrontação, são reveladas mediações constitutivas do seu agir, ou seja, elementos históricos, culturais e sociais. Em sua fala ela revela que não vê possibilidade de mudança da situação social, histórica e econômica dos seus alunos. Ela é completamente pessimista quanto ao futuro dos alunos, acredita que a escola está fazendo o seu papel, mas que os alunos não querem estudar.

Olha, eles estão, o problema é que eles não querem. De dez você tira um que quer. Infelizmente. Eu não vou mentir pra você, não vou ser hipócrita, o que a gente fala... muitas vezes eu parava a aula pra dizer a eles que eu torcia por eles, que eu queria... pra ver se a autoestima... porque eles estão tão inundados de violência, de uma realidade massacrante, negativa, que já se adaptaram a isso e é isso que eles querem. (História de Vida – Professora Lara)

A análise da aula da professora Lara, só pode ser realizada considerando sua história. A escolha do Fique Alerta, como exemplo dado na aula, torna perceptível uma identificação da professora Lara com as vivências sócio-culturais.

Por que eu falei em Fique Alerta? Primeiro porque eu gosto de Fique Alerta, não vou ser hipócrita. Eu gosto de Fique Alerta, eu gosto do German Lopes. (Autoconfrontação Simples – Professora Lara, 2016)

Ao pertencer a um coletivo de trabalho, a professora, está sujeita a normas e prescrições, que passa a conhecer, respeitar, negar, e necessariamente significar, criando novas possibilidades de agir e novos sentidos. As normas estão muitas vezes invisíveis, são gestos, muitas vezes fossilizados e estão quase sempre voltadas para o cumprimento das prescrições.

Quando as professoras da escola pesquisada realizam o planejamento na forma de rodízio com o respaldo da coordenação, elas estão decidindo coletivamente por um trabalho que se dá de forma fragmentada. Ao realizar o planejamento dessa forma elas atendem a prescrição do trabalho docente, entretanto, as condições objetivas levam elas a realizar o seu trabalho, de forma a negar a possibilidade de um trabalho efetivamente integrado, coletivo e que gere desenvolvimento das professoras como grupo e das crianças. No entanto, nos parece que nesse momento o alerta de Clot (2007), de que muitas vezes fazemos algo para não fazer o que tinha que fazer mostra o sujeito resguardando sua saúde.

A análise empreendida aponta que as condições concretas de realização do trabalho docente mediam o estilo desenvolvido pela professora. A escassez de recursos e de condições para realização da atividade faz com que a professora centralize sua aula no uso do livro didático. O livro didático é um artefato legitimado pelo coletivo de trabalhadores, foi consolidado como uma ferramenta essencial na realização do trabalho docente, eles viabilizam e prescrevem em alguma medida a organização do trabalho pedagógico em sala de aula.

Nossa análise mostra que não há uma discussão coletiva institucionalizada na escola sobre a utilização do livro didático, a professora Lara realiza suas aulas a partir do livro didático e os modos de utilização dele em sua prática não é discutido coletivamente. O espaço coletivo não é utilizado para o enfrentamento das dificuldades vivenciadas na realização do métier. Fica a cargo da professora, sozinha, encontrar estratégias para lidar com os dilemas enfrentados nas situações reais de realização da atividade. E o livro aparece como a única ferramenta disponível diante da precariedade de uma discussão coletiva que orientasse à prática individual.

O enfraquecimento ou ausência do coletivo de trabalho, a solidão vivenciada pelo trabalhador na realização do ofício tem sido ressaltado por Clot (2010a) com relação ao adoecimento no trabalho, é o caso de diversas professoras na educação pública brasileira.

A análise empreendida aponta para a complexidade dos processos de significação de um gênero docente. O repertório de práticas que o gênero se refere é diverso, difuso, controverso, contraditório. São muitos os modos possíveis de realização do gênero e esses modos possíveis se inscrevem nas condições concretas, ou seja, nas precárias condições reais.

As condições precárias de trabalho, que a professora Lara está submetida, principalmente por atuar numa escola pública de periferia, tem levado a que ela desenvolva um estilo precarizado. Para o melhor entendimento dessa precarização e intensificação da atividade vivida por Lara temos que considerar o baixo salário que a força a enfrentar uma dupla jornada de trabalho.


O uso da autoconfrontação simples como ferramenta para discutir a atividade docente possibilita visualizar as condições e as formas de realização. Vimos que, de fato, as situações vivenciadas pela professora Lara constituem o real da atividade, o seu modo de agir e realizar a atividade docente e o seu estilo. A oportunidade de dialogar com a atividade na autoconfrontação simples, possibilita que a professora Lara revele elementos constitutivos da sua subjetividade que não estão evidentes. São justamente esses elementos que vão permitir a pesquisadora apreender a atividade para além da sua aparência, ou seja, os sentidos e as mediações que constituem o estilo. No diálogo com a sua atividade a professora Lara percebe que realiza práticas que acreditava não realizar e outras vezes pega-se pensando no que deveria ter realizado, ela percebe então os dilemas e conflitos do ofício.

Acreditamos que a autoconfrontação simples tem um potencial enorme para pensar o trabalho docente e em especial a formação inicial e continuada de professores. Ela possibilita conhecer o que de fato se faz na realidade concreta da escola, e coletivamente poderia ser utilizada para discutir os modos de fazer – debater as diferentes soluções encontradas e não encontradas, fortalecendo assim, o coletivo de trabalho – um coletivo que não é apenas uma coleção de pessoas.

Entretanto, ainda que se discuta coletivamente os modos de agir e se busque soluções mais apropriadas para lidar com os dilemas enfrentados na realização do métier, há questões estruturais, no que se refere ao modo como a escola e a profissão docente está organizada que ultrapassam as formas de ação, e que estão fossilizadas, mesmo em um coletivo de trabalho organizado.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, I. R. L. de. **Estilo e Catacrese de uma Professora da rede pública de Maceió/AL em Contexto de Precarização**. 2015. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015.
- ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- _____. **Currículo, Território em Disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- CLOT, Y. **A Função Psicológica do Trabalho**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- _____. **Trabalho e Poder de Agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010a.
- CLOT, Y. et al. Entrevista: Yves Clot. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 99-107, 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/cpst/article/view/25969/27700>>. Acesso em: 30 maio 2015.
- FAÏTA, D. Gêneros do Discurso, Gêneros de Atividade, Análise da Atividade do Professor. In: MACHADO, A. R. **O Ensino como Trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.
- LELIS, I. A Construção Social da Profissão Docente no Brasil: uma rede de histórias. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Orgs.). **O Ofício de Professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p.54-56.
- MELO, W. L. de M. **Atividade Docente: uma análise do prescrito e do realizado no currículo escolar**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2012.
- ROSÁRIO, E. de H. **Atividade Docente: os sentidos e significados que uma professora atribui a escrita**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2012.
- SACRISTÁN, G. Consciência e Acção sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2003. p.63-92.
- SOUZA E SILVA, M. C. Quais as Contribuições da Linguística Aplicada para Análise do Trabalho. In: FIGUEIREDO, M. et al (Org.). **Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004. p.188-213.
- VIEIRA, I. da S. **O Papel dos Dispositivos de Controle Curricular: avaliando a prova Brasil**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.



VIEIRA, J. S. Constituição das Doenças da Docência (Docenças). In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED, 33., 2010. **Anais...** Caxambu, MG, 2010.

MEMÓRIAS DA EDUCADORA CARMEN COELHO DE MIRANDA FREIRE: PRÁTICAS EDUCATIVAS E CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO PARAIBANA (1931-1945)

Niédja Santos de Carvalho ¹

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar a biografia da educadora Carmem Coelho de Miranda Freire e suas contribuições para a educação paraibana entre os anos de 1931, ano em que inicia seus estudos na Escola Normal, até o ano de 1945, ano em que se aposenta do ofício de professora. A fundamentação teórico-metodológica baseia-se na perspectiva da Nova História Cultural, trazida por Burke (1992 e 2005), de biografia por Borges (2006) e Levi (1996). Partimos do pressuposto de que a história não é construída apenas com grandes feitos de heróis, como era retratado na história tradicional em sua visão macro, mas, segundo a perspectiva da história cultural, que desloca sua atenção para homens comuns, mulheres, negros, crianças, idosos, preocupa-se com suas práticas culturais e suas experiências de mudança social para apoiar essa pesquisa (BURKE, 2005). No entanto, percebe-se que foram muitas as contribuições de Carmen Coelho de Miranda Freire no contexto educacional e acadêmico no estado da Paraíba e foi nesse intuito de destacar a trajetória pessoal e intelectual de uma educadora tão atuante que foi dado esse destaque a fim de contribuir ainda mais com a historiografia de mulheres educadoras na Paraíba que em sua época de atuação deixaram suas colaborações registradas.

Palavras-chave: Carmen Coelho, Biografia, Educação.

INTRODUÇÃO

Carmen Coelho de Miranda Freire foi uma mulher que se destacou em sua época, pois, mesmo inserida no contexto de uma sociedade essencialmente patriarcalista conseguiu posicionar-se no que se refere ao âmbito profissional, trazendo contribuições para a esfera educacional no estado da Paraíba. A escolha do estudo sobre a referida educadora e escritora justifica-se pelo fato dela ter contribuído durante grande parte de sua vida para a educação de muitos paraibanos, como foi percebido durante a pesquisa.

¹ Mestre em educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora da educação básica no município de João Pessoa (PMJP) e docente do curso de Pedagogia da Faculdade Três Marias (FTM) - PB, niedjafsantos@gmail.com.

Carmen cujo nome é canto e poema [...] A História tem sido a sua vida, e quem aluno ou colega seu não lhe gravou as lições, de rígido processo de comunicação didática, dominadora (Não se ofendam os deuses!) [...] (SILVA, 1975).

A citação acima, escrita por Afonso Pereira da Silva, no relatório do processo da entrada de Carmen Coelho no IHGP, mostra como era vista a prática da educadora em suas ações em sala de aula. Essas contribuições elencadas se referem ao fato de Carmen Coelho de Miranda Freire exercer seu ofício de professora em muitas salas de aula, desde o Jardim da Infância à turma de ensino noturno e como historiadora, levando em consideração a publicação de livros didáticos e literários, que em sua prática docente os utilizou como recurso de ensino na época em que se encontrava em sala de aula.

Além destas atuações de Carmen Coelho acima apontadas, vale destacar que a referida educadora e escritora está situada como fundadora da cadeira 29 do Instituto Histórico Geográfico da Paraíba (IHGP), além de apresentar-se como escritora literata, demonstrando seu manejo em relacionar aspectos fictícios com o contexto da Paraíba, a partir de sua ótica, nas suas obras “A Mansão da Praça Bela Vista”, 1977, e “Diná”, 1995.

Tendo em vista que, mesmo com todas essas contribuições elencadas anteriormente, não há na historiografia paraibana uma pesquisa que registre essencialmente a biografia da educadora, escritora e historiadora Carmen Coelho de Miranda Freire. Dessa forma esse estudo trata-se de um recorte da pesquisa realizada para dissertação, e propõe tornar pública algumas de suas contribuições para a educação na Paraíba a fim de colaborar com pesquisas que possam enriquecer esse debate na historiografia do nosso estado.

Levando em consideração todos esses aspectos da sua trajetória, a investigação trazida neste texto faz um estudo biográfico de Carmem Coelho de Miranda Freire e, para tanto, utilizo como principais fontes de análise suas obras didáticas e literárias, já apresentadas anteriormente. A produção sobre a história das mulheres na Paraíba está em ascensão, e tem se mostrado presente em pesquisas e produções acadêmicas.

METODOLOGIA

A missão do biógrafo seduziu minha imaginação: a ideia de compreender um ser humano tão completamente como uma pessoa

poderia compreender outra, de afundar-me numa vida que não a minha, de ver o mundo por meio de olhos novos, de seguir alguém pela infância e por seus sonhos, trilhando a variedade de seus gostos (BORGES, 2006).

Essa citação, de certa forma, traduz como esse processo vivido pesquisar e biografar a educadora, historiadora e escritora Carmem Coelho de Miranda Freire se configurou para mim. De como se dá a prática do pesquisador em história, ao ter que lidar com aspectos da vida pessoal, profissional e ações da vida de uma pessoa que, por muitas vezes, não teve a chance de conhecer, como é o caso da pesquisa que discuto, e que a partir de alguns objetivos acadêmicos levam o pesquisador a buscar detalhes de uma vida e de práticas efetuadas por esse sujeito até então desconhecidas.

No intuito de verificar alguns conceitos para biografia, foi possível observar algumas colocações:

Biografia: 1- Narração oral, escrita ou visual dos fatos particulares das várias fases da vida de uma pessoa ou personagem. 2- O suporte físico (livro, filme, texto teatral, disco óptico, etc.) onde se insere uma biografia. 3- A história de vida de alguém. 4- Compilação de biografias de homens célebres. 5- Gênero literário cujo objeto é o relato da aventura biográfica de uma pessoa ou de uma personagem. 6- Ciência relativa a essa espécie de descrição (HOUAISS, 2001, p.52).

Ainda na perspectiva de retratar esse conceito, verifica-se tais apreciações a partir do tema:

1- Biografia é o relato de vida de uma determinada pessoa, geralmente são conhecidas as de celebridades e outras pessoas famosas, uma vez que, bio significa vida, e grafia, escrita, e biografia é um termo de origem grega. 2- Biografia é a escrita da vida, é um documento que consta a trajetória de vida de uma pessoa, o que ela faz, como fez, quais foram suas conquistas durante a vida, e geralmente a biografia é feita quando a pessoa morre, e por uma outra pessoa, especialmente alguém que conhecia de perto o indivíduo. 3- Biografia também é um gênero literário, onde um autor conta a história de vida de uma ou mais pessoas. A biografia é geralmente feita de pessoas reconhecidas mundialmente, como políticos, escritores, cientistas, esportistas, ou alguém que deu uma contribuição importante para o mundo. 4- Existem as biografias feitas pelo próprio autor, conhecidas, como autobiografia. Muitas vezes as biografias, especialmente de celebridades, causam polêmicas, uma vez que caso seja dito algo que

era totalmente desconhecido, pode-se gerar uma certa desconfiança, até mesmo de amigos e familiares².

De acordo com o que foi descrito nesses conceitos mais gerais apresentados, percebe-se que o que se entende por biografia é trazer a público fatos e acontecimentos da vida de um indivíduo, ou seja, retratar alguns detalhes sobre a vida de uma pessoa.

No que se refere ao espaço acadêmico, os estudos biográficos evidenciam-se como fenômeno cultural de grande aceitação e visibilidade, constituindo-se importante tarefa no campo da pesquisa histórica da área de educação no Brasil. Estudam sujeitos que pertenceram a diferentes épocas, a variados contextos, e que tiveram sua importância no percurso da História da Educação (ALMEIDA, 2009).

Trazendo essa discussão para a perspectiva científica, já que a pesquisa apresentada requer esse cuidado, é possível verificar que a biografia, segundo as colocações de Avelar (2007), pode ser tida como um objeto no contexto da análise histórica, evidenciando que o aspecto individual e suas experiências podem ajudar a entender vários aspectos dos acontecimentos históricos mais amplos. Ainda segundo Avelar (2007, p.49) percebe-se que:

A expectativa de uma história total que compreendesse toda a sociedade e sua evolução desapareceu do horizonte de boa parte da historiografia. A biografia renovou-se, ganhou legitimidade, abriu-se para os fatos, para o acaso e para os encadeamentos cronológicos. Os historiadores trataram de recuperar uma dimensão temporal perdida nos esquemas estruturalistas, dando-lhe o sentido do tempo vivido pelos homens (AVELAR, 2007, p. 49).

Esse fator de romper com a totalidade temporal e cronológica da história, levando em consideração a particularidade de um sujeito, é o que vai ser apresentado nessa biografia, mas com um recorte voltado para as práticas de escrita de Carmen Coelho, segundo minha análise, o que é apresentado em trabalhos biográficos que podem variar dependendo do que vai ser retratado sobre a pessoa, já que falar de alguém que tenha tido uma trajetória social cheia de atividades diversas, torna o processo de biografar mais complexo. Para tanto, é preciso delimitar, fazer alguns recortes, de acordo com o resultado que se pretende alcançar. Nesse sentido, é possível compreender ainda que nos dois conceitos de biografia apresentados anteriormente, coloca-se

² Disponível em: <<http://www.significados.com.br/biografia/>>. Acesso em: 05 maio 2012.

principalmente a biografia feita a partir de pessoas célebres, famosas, conhecidas pelo público, como se só a vida de personalidades fossem interessantes. Nesse sentido mais tradicional, a biografia seria laudatória o que não é o objetivo desta dissertação.

A pesquisa biográfica percorre os mesmos caminhos e enfrenta problemas semelhantes a qualquer pesquisa histórica e, segundo Borges (2006), o ponto crucial para a construção biográfica é aferir o valor histórico da biografia. E o que vai atribuir esse valor histórico à vida de uma pessoa é a sua participação social; os fatos e acontecimentos que permearam sua vida e representaram uma mudança significativa no meio a que pertenceu. Segundo Le Goff (1984), o estudo biográfico seria como um complemento, indispensável à análise das estruturas sociais e dos comportamentos coletivos. Nessa mesma perspectiva, Avelar (2007, p. 52) revela que se deve:

[...] tomar os personagens como vias de acesso para a apreensão de questões e/ou contextos mais amplos. [...] Abandonava-se, portanto, a centralidade no personagem em favor de uma articulação mais íntima entre a vida do biografado e seu meio ou contexto social. Tomar uma trajetória intelectual individual como marco representativo de tendências estruturantes de uma época introduz a questão de representatividade do indivíduo na explicação de determinadas relações e processos históricos.

Com isso, nessa pesquisa, pretendo apresentar a biografia da educadora, historiadora e escritora Carmen Coelho de Miranda Freire levantando aspectos da vida pessoal e profissional.

REFERENCIAL TEÓRICO

Na perspectiva de trazer a biografia de Carmem Coelho de Miranda Freire utilizaremos como base teórica a Nova História Cultural que amplia o campo do historiador, tendo em vista que com ela houve a abertura para os estudos de novos objetos, partindo da necessidade existente de representar da melhor maneira possível os fatos ocorridos na conjuntura social. A partir daí a Nova História Cultural desloca sua atenção para a análise das estruturas, ou seja, tem uma preocupação em apresentar diferentes olhares sobre os fatos e acontecimentos históricos pesquisados, com o intuito de ajudar a preencher as lacunas que a História oficial pode vir a deixar, tendo em vista que essa apenas leva em consideração fontes, documentos e memórias oficiais, por isso

que a Nova História Cultural tem a preocupação de também retratar e considerar as experiências e acontecimentos advindos da vida de homens e mulheres comuns, preocupando-se ainda com suas práticas culturais e suas experiências de mudança social (BURKE, 2005).

Na ordem de defesa de um campo de abordagem mais amplo, a Nova História Cultural nasceu como crítica aos enfoques clássicos e na busca das aproximações com os enfoques da micro história, redimensionando sua importância no contexto mais geral da história.

Seguindo esse fio condutor, especialmente no que diz respeito à denominação da Nova História Cultural, Burke (2005, p.69) comenta que:

[...] a palavra “nova” serve para designar e discutir a Nova História Cultural – com a Nouvelle histoire francesa da década de 1970, com a qual as duas abordagens têm muito em comum – das formas mais antigas já discutidas anteriormente. A palavra “cultural” diferencia-se da história intelectual, sugerindo uma ênfase em mentalidades, suposições e sentimentos e não em idéias ou sistemas de pensamentos. A diferença crucial entre ambas, segundo o famoso autor, enfatiza-se pelo contraste de Jane Austen entre razão e sensibilidade.

A História Cultural, nas palavras de Chartier (1988, p.16), “a história cultural, tal como entendemos, tem por principal objecto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”.

Outro fator que precisa ser destacado sobre a perspectiva da Nova História Cultural é a abertura para a busca de uma diversidade de fontes, com o objetivo de dar suporte à pesquisa bem como a importância da conservação destas, o que possibilita ao pesquisador o desvelar de momentos históricos. Conforme Sâmara e Tupy (2007), a história se faz com documentos, pois, são traços que deixaram os pensamentos e atos dos homens e mulheres do passado. No processo de busca por documentos destaca-se a importância destes para a construção desta pesquisa, já que eles possibilitam a interpretação dos acontecimentos e fatos que perpassaram a vida de Carmen Coelho.

No que se refere aos documentos, ressalta Burke (1992, p. 13-14):

Os registros oficiais em geral expressam o ponto de vista oficial. Para reconstruir as atitudes dos hereges e dos rebeldes, tais registros necessitam ser suplementados por outros tipos de fonte. De qualquer

modo, se os historiadores estão mais preocupados que seus antecessores com uma maior variedade de atividades humanas, devem examinar uma maior variedade de evidências.

No enfoque da Nova História Cultural, existe a possibilidade de fazer o cruzamento de diversas fontes de análise, assim, não só os documentos oficiais são considerados, mas podemos nos apropriar de vários tipos de fontes, ou seja, todo material que for descoberto na pesquisa pode ser considerado, cabe ao pesquisador perceber a relevância, olhar bem nas entrelinhas e o contexto, para analisar e mostrar na pesquisa. Partimos do pressuposto de que a história não é construída apenas com grandes feitos de heróis, como era retratado na história tradicional em sua visão macro, mas, segundo a perspectiva da história cultural, que desloca sua atenção para homens comuns, mulheres, negros, crianças, idosos, preocupa-se com suas práticas culturais e suas experiências de mudança social para apoiar essa pesquisa (BURKE, 2005).

Nesse contexto, ao dar destaque à vida de uma mulher, vale ressaltar que Carmen Coelho fazia parte de uma família tradicional da sociedade paraibana, ou seja, de tratava de uma mulher da elite, tendo em vista que muitos de seus tios eram pessoas que ocupavam a posição de liderança religiosa ligada à Igreja Católica, além de políticos que tinham atuante participação nos debates sociais referentes aos acontecimentos existentes em sua época. Com isso, cabe afirmar que Carmen Coelho participou de espaços com grande importância para a sociedade letrada de sua época e mesmo não sendo com grande destaque como muitos integrantes de sua família saiu dos bastidores da história, num contexto marcado pela sociedade patriarcal.

Por muito tempo as mulheres estiveram excluídas da história. Os diversos estudos de Perrot (2005, p.14) confirmam essa realidade, ao afirmar que o olhar do pesquisador por muito tempo na história esteve voltado para acontecimentos públicos envolvendo grandes homens. Sendo assim, “escrever a história das mulheres supõe que elas sejam levadas a sério, que se dê a relação entre os sexos um peso, ainda que relativo, nos acontecimentos ou na evolução das sociedades [...]”

Ainda segundo Perrot (2005, p. 177), é recente o desejo de

[...] inverter as perspectivas historiográficas tradicionais, de mostrar a presença real das mulheres na história mais cotidiana [...]. A história por muito tempo se desenvolveu de forma sexuada, enfatizando apenas o sexo masculino, deixando às mulheres fora desse contexto, a partir disso, a autora destaca que aos homens, cabia-lhes [...] o cérebro

(muito mais importante do que o falar, a inteligência, a razão lúcida, a capacidade de decisão); às mulheres, o coração, a sensibilidade, os sentimentos.

Nessa perspectiva, as mulheres eram subestimadas como se não tivessem capacidade para pensar ou agir igualmente como os homens. Por isso, vislumbra-se nesta dissertação, inserir discussões acerca da história das mulheres, em especial de uma mulher educadora com prática de escrita, tendo em vista a necessidade da formação de homens e mulheres perpassar por um grande conhecimento da realidade humana, sendo esta, por sua vez, essencialmente histórica.

No caso das mulheres, ser educadora e, ao mesmo tempo atuante na sociedade, sempre foi uma história que esteve à margem da história da educação na Paraíba. No que se refere à história das mulheres, ressalta Scott (1992, p.77):

A maior parte da história das mulheres tem buscado de alguma forma incluir as mulheres como objetos de estudo, sujeitos da história. Tem tomado como axiomática a idéia de que o ser humano universal poderia incluir as mulheres e proporcionar evidência e interpretações sobre as várias ações e experiências das mulheres do passado. [...] os historiadores de mulheres poderiam apontar para a realidade da experiência vivida pelas mulheres e presumir seu interesse inerente e sua importância.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Carmem Coelho de Miranda Freire, D. Carmita, como era conhecida pelos amigos e pessoas próximas, nasceu em João Pessoa, no dia 12 de janeiro de 1912, e faleceu aos 91 anos, no dia 2 de abril de 2003. Era filha do Dr. José Vieira Coelho e D^a. Maria Emerentina Gouvêa Coelho.

Fez o curso primário e o secundário no Colégio Nossa Senhora das Neves³, assim como sua mãe e a maioria das moças da mesma época, tendo em vista que a referida instituição foi, por muito tempo, tida como uma conceituada escola para meninas, pautada numa base religiosa, sobretudo no recorte temporal que compreende o

³ O Colégio Nossa Senhora das Neves, situado na Praça Dom Ulrico, nº 56, Centro de João Pessoa/PB, inaugurada no ano de 1857, teve o encerramento definitivo de suas atividades educativas no ano de 2002. Hoje, o prédio é a sede da Faculdade de Ciências Médicas da Paraíba. Para mais informações consultar SANTOS, Tatiana de Medeiros. *Magistério em declínio: Histórias e Memórias de ex-alunas do magistério do Colégio Nossa Senhora das Neves* (1970). Dissertação de Mestrado: PPGE/UFPB, 2009.

final do século XIX e início do XX, além de ter sido também uma instituição de referência no Curso Normal. Foi lá onde Carmen Coelho fez o magistério, diplomando-se professora em novembro de 1931.



Figura 01: Foto da Profª Carmen Coelho retirada junto da pasta de documentos do processo de entrada no IHGP. **Fonte:** Acervo pessoal da autora.

Foi casada com o comerciante Lourival de Miranda Freire⁴, também já falecido, com quem teve quatro filhos, sendo que dois deles faleceram quando crianças e os outros dois são, respectivamente, o Desembargador Carlos Coelho de Miranda Freire⁵ e a Drª. Clemens Coelho Freire Batista⁶, professora aposentada da Universidade Federal da Paraíba.

Carmen Coelho de Miranda Freire foi uma das fundadoras do Núcleo Noelista da Paraíba, uma organização cultural e religiosa internacional, sendo desta sua primeira

⁴ Essas informações estão disponíveis no sítio eletrônico do Instituto Histórico e Geográfico Paraibano, www.ihgp.net. Acesso em outubro de 2009.

⁵ Carlos Coelho de Miranda Freire formou-se em direito pela UFPB em 1971. Em 1977 fez Mestrado em Teoria Geral do Direito pela USP. Em 1980 concluiu o Doutorado em Direito com créditos da Universidade de Mainz, na Alemanha. Foi nomeado Juiz do Trabalho substituto em 1987, promovido para juiz titular por critério de antiguidade, foi presidente da Junta de Conciliação e Julgamento de Patos, em 1989, atuando em diversos municípios do interior do Estado. Em 1993 foi nomeado juiz titular da 6ª Vara do Trabalho em João Pessoa. É professor de Introdução ao Direito na UFPB. Atualmente é vice-presidente do Tribunal Regional do Trabalho da Paraíba, para o biênio de 2011/2013.

⁶ Clemens Coelho Freire Batista, doutora em Letras pela Universidade Federal do Paraná, professora aposentada da Universidade Federal da Paraíba.

presidente. Originário na França em 1894, o Movimento Noelista, também conhecido como Noel, tem origem na Igreja Católica a partir de uma revista chamada *Le Noel*.

No estado da Paraíba, o Noel chegou em agosto de 1931 e tinha como ação dedicar-se à recristianização das mulheres, além de realizar campanhas essencialmente assistencialistas. As integrantes desse núcleo estavam ligadas a elite social urbana. O que as destacava na época era também o fato de terem acesso a uma educação formal e a bons livros. Partido desse pressuposto é que a possibilidade de mulheres das camadas populares participarem era vetada, tendo em vista que o requisito para se inserir no movimento era a necessidade de possuir uma boa formação escolar, além de já fazer parte dos círculos sociais femininos da alta sociedade. A maioria das noelistas eram professoras da Escola Normal. Por preencher os requisitos solicitados, Carmem tornou-se uma militante desse movimento.

A educadora iniciou suas atividades no magistério como professora do Jardim de Infância. Em 1933, foi designada para lecionar no Grupo Escolar “Isabel Maria das Neves⁷”, dedicando-se a esse educandário durante sete anos, deixando-o para assumir a Cadeira de História Geral no Liceu Paraibano⁸, para onde foi nomeada em 1940.

Nesse mesmo ano passou a integrar o quadro de professores do Colégio Nossa Senhora de Lourdes⁹ (Lourdinas), escola com preceitos religiosos católicos, que tem como filosofia educar evangelizando e estabelece como missão: promover a educação integral do educando com vistas ao exercício pleno da cidadania, tornando-o capaz de interferir, com ética e competência, no processo socioeconômico e cultural do Brasil.

Em 1934 participou do Congresso Eucarístico Internacional na Argentina, o que evidencia ainda mais sua ligação com a religião católica.

⁷ A Escola Estadual Isabel Maria das Neves fica localizada na [Av. João Machado, 484](#) no bairro de Jaguaribe, em [João Pessoa, PB](#).

⁸ O Liceu Paraibano importante instituição de ensino secundário no estado, foi fundado no dia 24 de março de 1836, mas, só começou a funcionar no ano seguinte 1937. Localiza-se atualmente, na Avenida Getúlio Vargas, Centro da Capital, foi inaugurado em 1937, pelo governador [Argemiro de Figueiredo](#). FREIRE, Carmem Coelho de Miranda. *História da Paraíba* para uso didático. João Pessoa: A União, 1978. p.195. Atualmente a instituição oferece apenas o Ensino Médio.

⁹ O Colégio Nossa Senhora de Lourdes (ou Lourdinas) foi fundado no dia 4 de março de 1940, em João Pessoa (PB). Iniciou suas atividades educacionais com 45 alunos, estabelecendo-se, provisoriamente, na Rua Monsenhor Walfredo Leal, no. 476, no bairro de Tambiá. Foi o primeiro colégio da Ordem Nossa Senhora de Lourdes no nordeste brasileiro e, para sua fundação, contou com apoio e incentivo decisivos do Arcebispo da Paraíba, na época, Dom Moisés Coelho, além da coragem, determinação e idealismo de seis religiosas que chegaram à Paraíba no navio Itaquera, no dia 02/ 03/1940.No ano seguinte (1941), o colégio foi transferido para a Rua Eptácio Pessoa, nº. 208, bairro da Torre, João Pessoa/PB onde funciona até hoje. Informações disponíveis em: <http://www.lourdinas.com.br/site/v2011/cole.php> e <http://envolvartes.blogspot.com.br/2008/09/o-colgio-nossa-senhora-de-lourdes-o.htm>. Acesso em: Maio de 2012.

Antes, em 1952, a convite do Inspetor¹⁰ Seccional do Ministério da Educação e Cultura da Paraíba, Carmen Coelho compôs a banca examinadora que selecionava professores candidatos à Faculdade de Filosofia de João Pessoa. Em 1962, após 28 anos consagrados ao magistério, Carmem Coelho aposentou-se.

Em 1954, Carmen Coelho passou a ser professora catedrática de História do Brasil, no Liceu. Ali, também foi fundadora do Curso Noturno, no qual ensinou durante 10 anos, como voluntária.

De formação cristã, irmã do Arcebispo de Olinda e Recife, D. Carlos Gouveia Coelho¹¹, que também foi sócio efetivo do IHGP, como Patrono da cadeira N° 29, tendo como tio-avô o Padre Meira, a professora Carmem dedicou-se também a atividades socioreligiosas.

Fundou a Instituição das Domésticas de Santa Zita e a Casa de Santa Zita, de aprendizagem profissional de formação cristã, visando à promoção social da empregada doméstica. Foi sócia fundadora do Instituto Paraibano de Genealogia e Heráldica¹², tendo realizado várias viagens à Europa com o objetivo de aprimorar seus conhecimentos de História e Genealogia.

Recebeu o título de Cidadã Pessoaense Benemérita, em 4 de maio de 1984, e a Comenda do Mérito Cultural “José Maria dos Santos”, outorgada pelo IHGP.

Ingressou no Instituto Histórico e Geográfico Paraibano em 17 de agosto de 1976, apresentando o trabalho sobre a vida e a obra de Leonardo Antunes de Meira Henriques. Foi recepcionada pelo historiador Lauro Pires Xavier. No que se refere à suas obras, destaco as seguintes publicações: *História da Paraíba: Período Colonial e Reino* (1976), *História da Paraíba: do Império à República* (1976), *História da Paraíba: para uso didático* (1978) 2ª ed. Vale destacar que essa última obra teve seis

¹⁰ No processo de pesquisa não foi possível encontrar o nome desse Inspetor e as informações a respeito foram retiradas de pesquisas realizadas no IHGP.

¹¹ Carlos de Gouvêa Coêlho (Dom) nasceu na capital do Estado da Paraíba, no dia 28 de dezembro de 1907, filho do casal José Vieira Coêlho e D^ª. Maria Emerentina de Gouvêa Coêlho. Ordenou-se padre em 09 de fevereiro de 1930, nesta capital, seguindo depois para a cidade de Cajazeiras, no sertão do Estado, como secretário da diocese e diretor do Colégio Diocesano, retornando a João Pessoa em 1932. D. Carlos Coêlho foi um líder religioso, educador da mocidade, jornalista e professor. Culto e inteligente. Antes de ser eleito bispo, lecionou em vários colégios da capital. Foi capelão do Colégio Pio X e do Colégio Nossa Senhora de Lourdes; assistente eclesialístico da União dos Moços Católicos e das Noelistas; secretário da Liga Eleitoral Católica; diretor do jornal *A Imprensa*, de 1933 a 1942; diretor do Departamento de Educação do Estado, em 1947. Em 1948, foi designado Bispo de Nazaré da Mata, Estado de Pernambuco, ficando aí até 1955, quando foi transferido para a Diocese de Niterói, RJ. Em 1960, foi nomeado Arcebispo de Olinda e Recife, cargo em que permaneceu até o dia 7 de março de 1964, quando faleceu.

¹² O Instituto Paraibano de Genealogia e Heráldica foi fundado em 19 de novembro de 1967, onde funcionava nas dependências do IHGP, com um quadro de sócios efetivos e outro de correspondentes.

edições, a última de 1987, sendo que no processo de investigação das fontes não foi possível tomar conhecimento do ano de sua primeira edição.

Em suas produções literárias encontram-se o romance *A Mansão da Praça Bela Vista* (1973), que será analisado nesta dissertação, tendo esse mesmo livro transformado em atos no ano de 1979, para ser encenado como peça teatral, intitulada *Governo João Pessoa, sua morte, cifrado 110 e a Revolução de 1930*; e, por último, como produção literária, Carmen Coelho escreveu *Diná*, (1995). Na perspectiva da genealogia, publicou *Notas Genealógicas das Famílias Gouvêa, Meira Henriques, Albuquerque Maranhão, Vieira, Coelho a que se acha ligada a minha mãe, um exemplo de uma vida*, (1971) e a biografia intitulada, *Padre Meira*, (1976).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante esse trabalho apresentou-se a biografia da educadora, historiadora e escritora Carmen Coelho de Miranda Freire (1912-2003) tendo como recorte temporal os anos de 1931 a 1945, onde se deu sua formação como normalista, até sua aposentadoria como professora. Para tanto, embasada no referencial teórico da Nova História Cultural como visto ao longo do texto, foi necessário recorrer a diversas fontes que auxiliassem na apresentação dessa trajetória, de uma mulher, que trouxe contribuições para a educação paraibana em sua atuação em sala de aula e principalmente em suas práticas de escrita; estas fontes composta por livros, dissertações de mestrado, jornais e documentos que possibilitaram desvelar fatos acontecidos na vida pessoal, social, religiosa e profissional de Carmen Coelho.

Nesse contexto as concepções de educação percebidas, são as de que o magistério é uma missão onde as professoras devem atuar a partir dos princípios do amor, da responsabilidade, mas também com rigidez e disciplina, a fim de educar os alunos não só com conteúdos, mas, para serem também bons cidadãos.

Na trajetória da biografia de Carmen Coelho, percebe-se sua participação em espaços que fomentavam os preceitos religiosos e sociais, como foi o caso do Núcleo Noelista e que incentivava a produção intelectual e a pesquisa histórica, como foi no IHGP. Essas atuações demonstram como as concepções de educação de Carmen Coelho estavam ligadas aos preceitos religiosos e ao fato de que é importante estar sempre

produzindo conhecimento. Isso se refere ao fato de no interior do Núcleo e do IHGP, ter publicado matérias nos jornais, artigos acadêmicos e livros de caráter didático e literário.

Nesse contexto foi possível perceber como Carmen Coelho dava importância a história do seu estado, como professora de História, viu a necessidade de haver publicações para esclarecer aos alunos fatos e acontecimentos da Paraíba. Portanto, vimos as obras didáticas História da Paraíba: Período Colonial e Reino, 1974; História da Paraíba: do Império a República, 1976 e História da Paraíba; para uso didático, 1978. No entanto, foi percebido que nas duas primeiras obras didáticas a autora apenas se remete a educação relacionada a política, ou seja, quando refere-se aos governos da Paraíba no período destacado, cita obras, reformas e inaugurações de escolas, sem que aja maiores informações sobre a educação nos períodos enfatizados. Vale ressaltar que na terceira obra didática, Carmen Coelho, dá ênfase as questões educacionais, mas, principalmente a professoras que de certa forma com sua prática contribuíram para a educação na Paraíba, onde entre elas está sua mãe, Professora Maria Emerentina. Além disso, a autora revela aspectos históricos de instituições escolares, como o Liceu paraibano e a Escola Normal e intelectuais de letras e artes que contribuíram para a cultura e a produção de conhecimento em nosso estado.

Referindo-se as obras literárias, A Mansão da Praça Bela Vista, 1977 e Diná, 1995, foi possível perceber na obra uma reminiscência da Paraíba de 1930, dando ênfase a figura do presidente João Pessoa, seus feitos, a repercussão desse governo com a população e sua morte. Em torno desse contexto, a narradora faz relação com um romance fictício, onde ao retratar a protagonista em seu espaço familiar, deixa implícito como deve se configurar o comportamento e a educação das moças naquela época. Na segunda obra literária, Diná, a concepção de educação destacada é voltada para a infância, sendo o momento de impor regras e limites para as crianças fazendo relação com uma educação religiosa.

No entanto, percebe-se que foram muitas as contribuições de Carmen Coelho de Miranda Freire no contexto educacional e acadêmico no estado da Paraíba e foi nesse intuito de destacar a trajetória pessoal e intelectual de uma educadora tão atuante que foi dado esse destaque a fim de contribuir ainda mais com a historiografia de mulheres educadoras na Paraíba que em sua época de atuação deixaram suas colaborações registradas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marlaine Lopes de. **Leyda Regis**: reminiscências de formação intelectual e atuação profissional em Sergipe. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Sergipe: São Cristóvão, 2009.

AVELAR, Alexandre de sá. **A retomada da biografia histórica**. In: Oralidades: Revista de História Oral. Núcleo de Estudos de História Oral. Universidade de São Paulo, 2007.

BORGES, Vavy Pacheco. Franquezas e misérias da biografia. In: PINSKY, Carla Bassanezi. (Org.) **Fontes Históricas**. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2006.

BURKE, Peter. (Org.). **O que é história cultural?**. Tradução de Sérgio Góes de Paula. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 2005.

_____. (Org.) **A Escrita da História**: novas perspectivas. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora da UNESP, 1992.

CHARTIER, Roger. **A História Cultura entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 1988.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LE GOFF, Jacques. **Memória**. In: Enciclopédia Einaudi. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1984.

PERROT, Michele. **Mulheres ou os silêncios da história**. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 2005.

SAMARA, Eni de Mesquita e TUPY, Ismênia S. T. **História & Documento e Metodologia de Pesquisa**. São Paulo/Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOS, Niédja Ferreira dos. **Carmen Coelho de Miranda Freire (1912-2003)**: a biografia de uma educadora a partir de suas práticas escritas. 2012. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

SCOTT, Joan. **História das Mulheres**. In: BURKE, Peter. (Org.) **A Escrita da História**: novas perspectivas. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora da UNESP, 1992.

SILVA, Afonso Pereira da. Instituto Histórico e Geográfico Paraibano. Disponível em: <www.ihgp.net>. Acesso em: 10 de maio. 2018.

FONTES:

FREIRE, Carmen Coelho de Miranda. **A Mansão da Praça Bela Vista**. João Pessoa: A União Cia Editora, 1977.

FREIRE, Carmen Coelho de Miranda. **Notas Genealógicas das famílias Gouvêa, Meira Henriques, Albuquerque Maranhão, Vieira, Coêlho**. João Pessoa: Mimeografia Velox copiadora, 1978.

FREIRE, Carmen Coelho de Miranda. **Diná**. João Pessoa: Unigraf – União Artes Gráficas, 1995.

FREIRE, Carmen Coelho de Miranda. **João Pessoa, o nome da capital**. O Norte, João Pessoa, 24 nov, 1994, p.4.

INSTITUTO HISTÓRICO GEOGRÁFICO PARAIBANO. Ofício nº 72/75, de 1 de dezembro de 1975. IHGP: A7G1P41-DS/SE(C).

MÍDIAS DIGITAIS PARA APRENDIZADO EM MORFOLOGIA ANIMAL

Valcinir Aloisio Scalla Vulcani ¹
Vanessa Sobue Franzo ²
Maria Fernanda Soares Queiroz Cerom ³

RESUMO

A pesquisa foi realizada com os estudantes do curso de Medicina Veterinária das disciplinas de Histologia I e II e Anatomia I e II da Universidade Federal de Jataí (UFJ- GO) com objetivo de avaliar, por meio de um questionário, a percepção dos alunos em relação a duas novas plataformas de estudos e o impacto do uso dessas em seu aprendizado. Para tal, foi criado um *website* e um perfil na rede social “facebook.com” que eram alimentados com materiais que pudessem dar suporte ao conteúdo apresentado em aula tais como informes, apostilas, postagens de textos relacionados ao conteúdo dado em aula, imagens anatômicas e histológicas; e vídeos trazendo explicações sobre assuntos relacionados a anatomia, histologia e até de comportamento e fisiologia animal. Ao fim do semestre os alunos responderam a um questionário com perguntas para avaliar quatro assuntos específicos: 1) opinião dos estudantes sobre a eficiência do método; 2) a satisfação com o uso dos métodos; 3) preferência por intensificação ou redução dos métodos 4) opinião dos alunos se esse sistema deveria incluir outras ferramentas de mídia conectadas. A análise os questionários mostraram que a utilização das mídias nas disciplinas de anatomia e histologia veterinária de forma complementar, despertou o interesse dos estudantes, favorecendo o contato com materiais didáticos e incentivando o estudo.

Palavras-chave: Anatomia, Histologia, Mídias sociais, Universidade, Alunos.

INTRODUÇÃO

A entrada de novas tecnologias em salas de aula facilita a criação de projetos educacionais, intercâmbios interpessoais e a comunicação à distância de tal forma que essas atividades vão redefinindo a relação estabelecida entre professor e aluno (VALENTE, 2014; ZUINS, 2016). Os professores já não são mais vistos como líderes oniscientes e os materiais de ensino estão evoluindo de livros didáticos para programas computacionais e projetos mais amplos o que torna as informações mais acessíveis, com

¹ Docente. Doutor. Curso de Medicina Veterinária da Universidade Federal de Jataí- GO, aloisiosv@hotmail.com;

² Docente. Doutora. Departamento de Zootecnia e Extensão Rural da Universidade Federal de Mato Grosso – MT, vsfranzo@hotmail.com;

³ Docente. Doutora. Departamento de Zootecnia e Extensão Rural da Universidade Federal de Mato Grosso – MT, fernandaufmt@outlook.com

os usuários escolhendo o que querem aprender e com todos possuindo a chance de tornarem-se criadores de conteúdo (LIBÂNEO, 2013).

Neste contexto, as mídias sociais são recursos on-line para interação social com a capacidade de disseminar conteúdo, compartilhar opiniões, conceitos, ideias, experiências e perspectivas em uma abordagem colaborativa (LÉVY, 1999; SCHENEIDER e SOUZA, 2014). As redes sociais podem ter um impacto positivo no interesse do aluno em relação ao assunto proposto, o que pode melhorar o desempenho e melhorar as notas mesmo em temas considerados difíceis (ALMEIDA, 2016). A associação entre aulas e meios didáticos alternativos pode motivar os alunos, aumentar o interesse no conteúdo da disciplina e reforçar a relação entre alunos, professores e monitores (ANDRADE et al., 2020).

O ensino de histologia é baseado tradicionalmente em palestras e aulas de laboratório, utilizando microscópios ópticos que fazem com que os alunos vivenciem passivamente o processo de ensino-aprendizagem (BUTTOW e CANCINO, 2007; HORTSCH, 2013). Ceccantini (2006) ressalta que as dificuldades encontradas pelos alunos em obter diagnósticos em histologia vegetal e animal se originam principalmente do fato da análise dessas imagens se dar em duas dimensões sendo que, em verdade, essas se estruturam em três dimensões devendo o aluno se esforçar para ter uma boa capacidade de abstração. Dificuldades em identificar e memorizar as estruturas observadas assim como a manipulação do microscópico também estão presentes (SANTA-ROSA e STRUCHINER, 2001).

Da mesma forma, as disciplinas de anatomia também podem trazer dificuldades para os alunos entenderem as aplicações práticas do conteúdo ensinado (REIS et al., 2013). Historicamente, a anatomia é ensinada em aulas teóricas e práticas, como estudo das amostras anatômicas preparadas e a dissecação de cadáveres. Entretanto, essa abordagem clássica tem sido questionada por metodologias mais didáticas em abordar o conteúdo, principalmente nas aulas práticas onde os alunos começam a ser mais protagonistas no processo de aprendizagem e não mais exclusivamente dependentes da exposição de peças por parte de um professor (BRAZ, 2009).

As “Tecnologias de Informação e Comunicação” - (TICs) oferecem um campo fértil para a exploração na busca pela consolidação de currículos mais flexíveis, adaptados às características de aprendizagem dos estudantes e permitindo maior independência e autonomia em sua formação acadêmica (DUTA e MARTIEZ-RIVERA, 2015; NOBREGA et al., 2018). Os chamados “Ambientes Virtuais de Aprendizagem” - (AVAs) permitem não só maior disponibilidade e acessibilidade a conteúdos audiovisuais, mas

também podem enriquecer a criação e reprodução de simulações tornando-as mais reais e incluindo até mesmo aspectos culturais, emocionais e comunicativos em um contexto que sempre tenta ligar o aluno a prática profissional (VASCONCELOS e VASCONCELOS, 2013).

As redes sociais, tais como o “Facebook.com”, também podem ser usadas como ferramentas didáticas para auxiliar nos estudos e aproximar professores e alunos pois são amplamente utilizadas, conseguem suportar diferentes formas de criar e passar informações além de facilitar a comunicação (REIS et al., 2013; SCHERER; FARIAS, 2018).

Este estudo teve como objetivo desenvolver duas plataformas de mídias sociais para complementar o conteúdo das disciplinas de anatomia e histologia veterinária e avaliar a percepção dos estudantes participantes sobre o material e o impacto na aprendizagem.

Para este estudo, foram escolhidos, ao acaso, alunos ingressos em Medicina Veterinária/UFJ que cursariam as matérias de Anatomia Veterinária I, Anatomia Veterinária II, Histologia Veterinária I e Histologia Veterinária II nos anos de 2015 e 2016 em que o conteúdo programático foi ministrado da maneira tradicional (aula teóricas com explanação oral e apresentação de slides e descrição em lousa, *papers*, artigos científicos e parte prática com a apresentação de lâminas histológicas e peças anatômicas do acervo anatômico do laboratório de anatomia animal) e uma complementação com material didático disposto em mídias sociais (site LAAN/UFJ e o perfil de Facebook).

Ao final do semestre, os alunos foram inqueridos voluntariamente, por meio de um questionário sobre o método utilizado, com o objetivo de coletar informações e avaliar a efetividade ou os principais impactos na aprendizagem das disciplinas escolhidas. O questionário incluiu quatro categorias com cada uma possuindo quatro questões de múltipla escolha: na primeira categoria, as questões avaliaram a opinião dos estudantes sobre a eficiência do método; na segunda categoria, o foco estava na satisfação com o uso do método; a terceira avaliou se os alunos preferiam o método de intensificação ou redução; na quarta categoria foi abordada a opinião dos alunos se esse sistema deveria incluir outras ferramentas de mídia conectada.

Observou-se grande aceitação das duas plataformas criadas, sendo o site LAAN/UFJ apontado no mecanismo de busca do *Google* figurou como a quarta página no *ranking* e o perfil no *Facebook* estava na primeira posição em novembro de 2016, quando o projeto estava finalizado. Conclui-se em frente a esses resultados que a

recomendação foi positiva para produção de mais conteúdo a ser oferecido como material extra em aulas para o *site* dentro dos critérios estabelecidos.

Notou-se que o uso de mídias sociais favoreceu o interesse dos estudantes, incentivando-os a estudarem, atualizando métodos convencionais e conceitos de processos de ensino-aprendizagem. Ainda, o uso destas plataformas digitais otimizou o processo de aprendizagem, visto que o aluno quem controlava o seu tempo de estudo, uma das vantagens do ensino remoto.

METODOLOGIA

Criação do site original

Para a realização do projeto, selecionou-se discentes do curso de Medicina Veterinária da Universidade Federal de Jataí/UFJ que iriam cursar as disciplinas Anatomia Veterinária I, Anatomia Veterinária II, Histologia Veterinária I e Histologia Veterinária II nos anos de 2015 e 2016. No total, foram convidados 150 alunos aos quais 125 responderam. Para todos os alunos os conteúdos foram administrados utilizando-se os meios convencionais de aulas teóricas e práticas, porém, foi proposta a complementação com materiais didáticos postados em mídias sociais. Os alunos foram instruídos a acessar o conteúdo e realizar tarefas pelas plataformas digitais. Para isso foi desenvolvido um *website* em “HTML”, hospedado no Plataforma do *Blogger* com domínio “.com”.

Em seguida, foram definidos os aspectos estéticos do local, levando em consideração a necessidade de utilizar fotografias de instalações físicas e partes anatômicas. As cores utilizadas foram azul e branco, alinhadas com as cores do símbolo da Universidade Federal de Jataí (antiga Universidade Federal de Goiás, campus Avançado de Jataí) - (Figura 1).

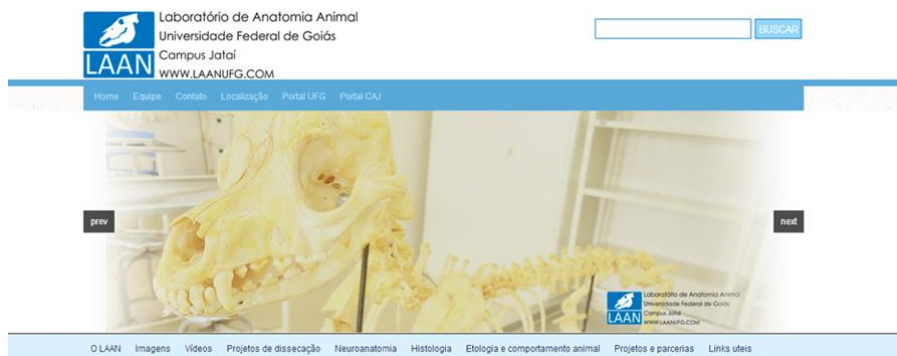


FIGURA 1. Aparência estética original do *site* do laboratório de anatomia animal (LAAN).

Uma vez criada a página, foram distribuídos os ícones no menu superior da seguinte forma: Home, Equipe, Contato, Localização, Portal UFJ. Os ícones do menu inferiores estavam distribuídos como: O LAAN (Laboratório de Anatomia Animal), imagens, vídeos, projetos de dissecação, neuroanatomia, histologia, etologia e comportamento animal; projetos e parcerias; e outros *links* úteis.

Após a preparação da página, foram inseridos conteúdos relacionados à anatomia, histologia assim como outros assuntos relacionados às atividades laboratoriais, como fisiologia e comportamento animal. Foram produzidos vídeos de 15 minutos com conteúdo de aulas práticas, utilizando uma câmera digital *prosumer* e editados para serem assistidos na *web*.

Ao mesmo tempo, uma página no “Facebook” foi criada com a mesma identidade visual e cor, para postagens semanais e informações de atividades de laboratório. As postagens, em grande maioria, exibiam curiosidades de anatomia, histologia e questões relacionadas aos animais (Figura 2).

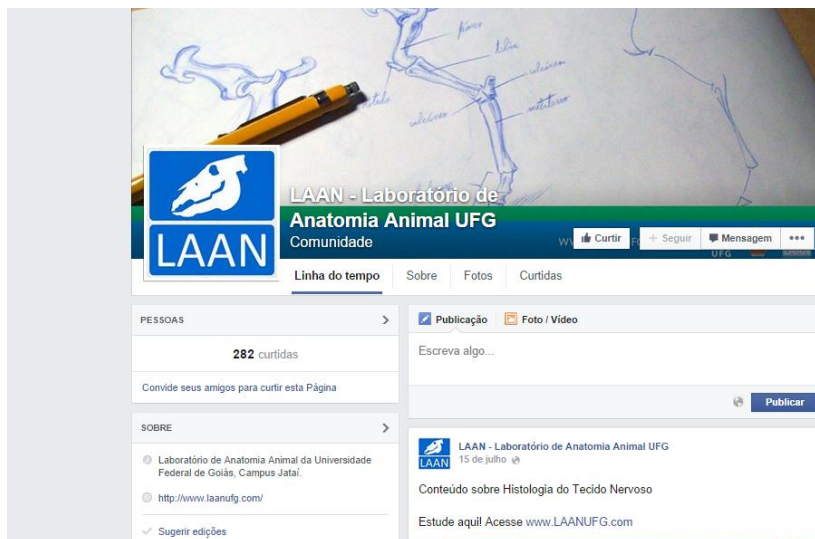


FIGURA 2. Aparência visual da página do Facebook para o Laboratório de Anatomia Animal. Disponível em <https://www.facebook.com/laanufg>.

Análise técnica e revisão de website

O site “laanufg.com” passou por avaliação técnica, conforme determinado no projeto, para ser revisado em estética, acessibilidade e, também para se adequar as normas da lei federal relativa ao desenvolvimento de *websites* e uso no ensino superior. A primeira revisão culminou com a migração para o domínio da Universidade Federal de Jataí. Para tanto, foi criada uma nova página, mantendo a denominação do laboratório de anatomia animal, com o acrônimo “LAAN” e o novo endereço www.laan.ufg.jatai.br (Figura 3). No entanto, para que o acesso ao endereço antigo www.laanufg.com não prejudicasse os participantes do projeto e os usuários em geral, foi criado um redirecionamento para o novo domínio. Após a página estar ativa e sendo acessada, foi solicitada uma análise e assessoria técnica por meio de avaliação heurística e testes de usabilidade.



FIGURA 3. Aspecto visual do site do Laboratório de Anatomia Animal no modelo adotado pela Universidade Federal de Jataí. Disponível em <http://laan.jatai.ufg.br>.

Coleta dos dados sobre a percepção dos alunos participantes

Ao fim do semestre, os alunos foram inqueridos por meio de um questionário sobre o método utilizado, com o objetivo de coletar informações e avaliar a efetividade ou os principais impactos na aprendizagem das disciplinas escolhidas. A participação foi voluntária, sem identificação e realizada somente após o preenchimento dos Termos de Consentimento.

O termo de consentimento foi lido e explicado pelo coordenador da pesquisa que esclareceu que o questionário seria utilizado para o projeto, sem influência nas notas das disciplinas e que o participante poderia desistir a qualquer momento da pesquisa, se preferisse. O projeto foi registrado na plataforma do Brasil para ser avaliado pelo comitê de ética e foi aprovado sob o protocolo 567.647.

O questionário incluiu quatro categorias com cada uma possuindo quatro questões de múltipla escolha (Quadro 1). Na primeira categoria, as questões avaliaram a opinião dos estudantes sobre a eficiência do método. Na segunda categoria, o foco estava na satisfação com o uso do método. A terceira avaliou se os alunos preferiam o método de intensificação ou redução. Na quarta categoria foi abordada a opinião dos alunos se esse sistema deveria incluir outras ferramentas de mídia conectadas.

Além das quatro categorias principais, o formulário tinha duas questões abertas para comentários. Os questionários contaram com a explicação: "Instruções: As questões

têm números a serem marcados (de zero a cinco), sendo zero (0) o mínimo e cinco (5) o valor máximo que pode ser atribuído de acordo com as questões e sua opinião. Selecione apenas um número como resposta. "

Quadro 1. Modelo de questionário aplicado a estudantes que utilizaram as ferramentas de mídia nas disciplinas de anatomia e histologia veterinárias.

Categoria 1
1- O Quão importante você considera o uso de ferramentas de mídia conectadas no ensino das disciplinas de anatomia e histologia veterinária? 2- Em que intensidade você acredita que essas ferramentas de mídia conectadas tiveram um impacto no seu aprendizado? 3- Em que intensidade você acredita que a aprendizagem da anatomia veterinária foi melhorada? 4- Em que intensidade você acredita que a aprendizagem da histologia veterinária foi melhorada?
Categoria 2
1- Apontar a intensidade de como foi confortável usar essas ferramentas nas disciplinas de anatomia e histologia veterinária. 2- Apontar a intensidade de como foi agradável usar essas ferramentas para aprender disciplinas de anatomia e histologia veterinária. 3- Aponte como você ficaria satisfeito se essas ferramentas fossem amplamente usadas em várias disciplinas do curso. 4- Apontar a intensidade de como foi fácil usar as ferramentas.
Categoria 3
1- Aponte a intensidade que você gostaria que as ferramentas fossem usadas na anatomia veterinária comparando com o que elas eram realmente usadas. 2- Aponte a intensidade que você gostaria que as ferramentas fossem usadas na histologia veterinária comparando com o que elas eram realmente usadas. 3- Aponte a intensidade que você considera ideal para exercícios em anatomia veterinária de conteúdo que são entregues em ferramentas de mídia. 4- Aponte a intensidade que você considera ideal para exercícios em anatomia veterinária de conteúdo que são entregues em ferramentas de mídia.
Categoria 4
1- Quantas mídias sociais você acha interessante para serem usadas em assuntos? 2- Aponte a intensidade em que você encontrou o site para ser uma ferramenta adequada para auxiliar a aprendizagem da anatomia e histologia veterinária. 3- Aponte a intensidade em que você encontrou o <i>Facebook</i> para ser uma ferramenta apropriada para auxiliar no aprendizado de anatomia e histologia veterinária. 4- O que você acha que deve ser usado nos assuntos do curso (você pode apontar mais de um) a- Facebook b- website c- blog d- Twitter e- outros (Quais?) _____ 5 - Perguntas abertas, sinta-se à vontade para dar sua opinião: 5.a) Escreva livremente sobre o que você achou da experiência em usar ferramentas de mídia social para aprender assuntos no curso de medicina veterinária. 5.b) Você faria alterações no formato usado? Qual?

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Assessoria e análise técnica apontou que o *site* LAAN/UFJ no mecanismo de busca do *Google* destacou-se como a quarta página no *ranking* e o perfil no *Facebook* estava na primeira posição em novembro de 2016, quando o projeto estava finalizado. Mediante esses resultados, foram feitas recomendações para produzir mais conteúdo para o *site* dentro dos critérios estabelecidos.

Em relação à análise da percepção dos estudantes sobre o método proposto e sua eficiência, os dados obtidos dos questionários revelaram aspectos importantes para o adequado alinhamento do uso das mídias sociais no ensino de anatomia e histologia veterinária. As respostas às questões do questionário estão compiladas na Tabela 1.

TABELA 1. Quantidades de respostas dos discentes no questionário de percepção sobre material e métodos utilizados no projeto de mídias sociais para complementação do processo ensino-aprendizagem das disciplinas de anatomia e histologia veterinária no ambiente universitário. Compilação por categorias e questões. Exposição em valores absolutos e frequências, em parênteses.

		Quantidade e frequência de respostas						
Categoria	Questão	0	1	2	3	4	5	Total
1	1				9(7,2)	25(20)	91(72,8)	125
	2		1(0,8)	1(0,8)	24(19,2)	52(41,6)	47(37,60)	125
	3	2(1,68)	2(1,68)	7(5,88)	34(28,57)	42(35,29)	32(26,9)	119
	4			6(4,8)	21(16,8)	41(32,8)	57(45,6)	125
2	1			1(0,97)	19(18,45)	25(24,27)	58(56,31)	103
	2			1(0,81)	21(17,07)	46(37,40)	55(44,72)	123
	3				4(3,2)	19(15,35)	101(81,45)	124
	4				15(12)	44(35,20)	66(52,80)	125
3	1	2(1,61)	2(1,61)	3(2,42)	15(12,10)	34(27,42)	68(54,84)	124
	2	1(0,81)	3(2,44)	6(4,87)	12(9,76)	29(23,58)	72(58,54)	123
	3		1(0,81)	1(0,81)	20(16,13)	45(36,29)	57(45,96)	124
	4				20(16,26)	47(38,21)	56(45,53)	123
4	1		5(4,10)	17(13,93)	40(32,79)	24(19,67)	36(29,51)	122
	2		3(2,44)	9(7,32)	14(11,38)	37(30,08)	60(48,78)	123
	3	12(9,76)	8(6,5)	10(8,13)	28(22,76)	28(22,76)	37(30,09)	123
	4*	**	71	104	47	2	16***	240

* Na pergunta "4" da categoria "4" os alunos podiam assinalar mais de uma resposta

** Questões sem opiniões foram contadas como zero.

*** Categoria chamada "outros (quais?)" , com opção de sugestão aberta onde os alunos podiam escolher mais de uma opção. As seguintes respostas foram obtidas: youtube (4) gmail (1), aplicações (1), e-mail (2), whatsapp (2), vlog (1) video aulas (1), e "mais de uma".

Para a categoria “um”, a pergunta 1: "O Quão importante você considera o uso de ferramentas de mídia conectadas para ensinar disciplinas de anatomia e histologia veterinária", e a 2 “Até que ponto você acredita que essas ferramentas de mídia interligadas impactaram seu aprendizado?” tiveram marcações predominando entre o grau 3 a 5 o que demonstra o interesse dos alunos em usar esses materiais e métodos. As redes sociais podem ter um impacto positivo no interesse do aluno em relação ao assunto proposto, o que pode melhorar o desempenho e melhorar as notas mesmo em temas considerados difíceis (ALMEIDA, 2016). A associação entre aulas e meios didáticos alternativos pode motivar os alunos, aumentar o interesse no conteúdo da disciplina e reforçar a relação entre alunos, professores e monitores (ANDRADE et al., 2020).

Ainda na categoria “um”, os graus de intensidade 3, 4 e 5 também foram maiores nas questões três, referente à pergunta: "Em que intensidade você acredita que a aprendizagem da anatomia veterinária foi melhorada?"; e a questão quatro, referente a pergunta: “Em que intensidade você acredita que a aprendizagem da histologia veterinária foi melhorada?”. As respostas mostraram que há uma percepção estudantil de influência das redes sociais no melhor aprendizado nas duas disciplinas o que corrobora com outros trabalhos relacionados ao ensino das áreas biológica e de saúde (REIS et al., 2013) incluindo aqueles dentro da área de histologia (OLIVEIRA JUNIOR; SILVA, 2014)

Na categoria dois, a questão 1 "Apontar a intensidade de como foi confortável usar essas ferramentas nas disciplinas de anatomia e histologia veterinária." Houve um predomínio as intensidades três, quatro e cinco, o que pode significar que os métodos utilizados são de fato os mesmos que os alunos têm facilidade de manuseio, compreensão e acesso (MIRANDA et al., 2014), muito provavelmente pela familiaridade que esses já tem com essas mídias (BAIRRAL, 2007).

Na questão dois da categoria dois, que buscou verificar a satisfação com o uso das ferramentas (Apontar a intensidade de como foi agradável usar essas ferramentas para aprender disciplinas de anatomia e histologia veterinária.), houve predomínio de intensidades de três a cinco que confirmou que o aluno se sente a vontade com esse sistema. Scherer e Farias, (2018), destacam o uso das mídias sociais, utilizando o “facebook.com” como ferramenta que pode ser usada para fins didáticos e que é familiar aos alunos.

A questão três "Aponte o quanto você ficaria satisfeito se essas ferramentas fossem amplamente utilizadas em várias disciplinas do curso" mostrou um predomínio de intensidades quatro e cinco, das quais 101 (81,45%) marcavam em intensidade cinco. Isso mostra que são ferramentas que atendem às aspirações dos alunos além de poder ser

usada para estimular iniciativas parecidas em outras disciplinas do curso. Na questão quatro, "apontar como foi fácil usar as ferramentas" predominaram as intensidades três, quatro e cinco, reafirmando que estes são recursos e materiais que os alunos têm intimidade ou facilidade de manuseio.

É preciso considerar que as novas gerações de alunos estão acostumados a receber informações por meios digitais e equipamentos de manipulação, como dispositivos móveis, o que pode permitir uma relação mais profunda com o material criado em plataformas digitais. Champangnatte e Nunes (2011) observaram a importância da mídia e do uso da internet no interesse do aluno e no processo de aprendizagem, explorando principalmente ferramentas audio-visuais.

Na categoria três, as questões um e dois pretendiam verificar se os alunos desejavam um uso mais intenso de materiais nas disciplinas de anatomia e histologia em comparação com o que era usado com as perguntas: "Aponte a intensidade que você gostaria que as ferramentas fossem usadas na anatomia veterinária comparando com o que elas eram realmente usadas" e "Aponte a intensidade que você gostaria que as ferramentas fossem usadas na histologia veterinária comparando com o que elas eram realmente usadas). Com a predominância das intensidades de três a cinco para ambas as respostas, percebeu-se que é possível otimizar os materiais e métodos propostos para os alunos o que pode levar a formas de ensino ainda mais complexas usando as mídias sociais, assim como a distribuição de mais conteúdo por meio dessas plataformas.

Costa et al. (2016) mostram que a disposição dos materiais didáticos pelo uso do *facebook* tem um importante papel no ensino e no aprendizado. O uso das redes sociais como ferramenta de aprendizado além de ser medido com a satisfação e percepção dos alunos também pode ser medido com o aumento das notas desses (ALMEIDA et al., 2017).

Nas perguntas 3 e 4 da categoria "três" há uma busca em verificar os desejos dos alunos para exercícios sobre os assuntos fornecidos em Anatomia e Histologia usando as mídias sociais. Essas perguntas foram respondidas predominantemente com respostas nas intensidades três a cinco. A dosagem dos exercícios por essas redes sociais e de mídia precisa se adequar à realidade do aluno e buscar formas de ensino e avaliações que sejam compatíveis com essa realidade (SILVA e SERAFIM, 2016). O desejo dos estudantes de otimizar seus exercícios por meio das mídias sociais podem apontar uma opção a mais de avaliação a qual os professores podem optar por seguir.

Nesse aspecto, ficou clara a necessidade de criação e adaptação de recursos educacionais, buscando viabilizar uma nova forma de interação entre professores, alunos

e currículo. Os alunos já estão familiarizados com as redes sociais e já sabem usar essas ferramentas, por isso é mais fácil explorar seus recursos (BAIRRAL, 2007). Portanto, é possível estender o espaço físico da sala de aula. Desta forma, os alunos não se limitam apenas ao tempo de uma aula e têm a oportunidade de expandir sua pesquisa sobre assuntos que realmente lhes interessam. Assim, pode contribuir na redução das barreiras de comunicação entre alunos e professores (JULIANI et al., 2012; TORI, 2017).

Esse não é um processo que retira o papel e a importância do professor e nem mesmo que o isenta de suas obrigações didático e pedagógicas e, sim que amplia suas ferramentas de ensino pois as novas ferramentas de tecnologia devem servir a prática pedagógica onde elas lhes cabem ser usadas. De acordo com Echalar et al. (2016) “(...) no processo de apropriação didático-pedagógica de tecnologias, os professores não podem ser considerados nem totalmente autônomos nem inteiramente submissos”

Na categoria quatro, a pergunta um "Quantas mídias sociais você acha interessante para ser usado em assuntos?", Houve um predomínio das respostas três, quatro e cinco, reafirmando novamente que as ferramentas são aceitas pelos alunos. Na questão dois "Aponte a intensidade em que você encontrou o *site* para ser uma ferramenta adequada para auxiliar a aprendizagem de anatomia e histologia veterinária" predominou as quatro e cinco intensidades, as quais também foram semelhantes às respostas para a questão três "Aponte a intensidade em que você encontrou *Facebook* ser uma ferramenta apropriada para auxiliar a aprendizagem da anatomia e histologia veterinária".

A questão quatro "O que você acha que deve ser usado nas disciplinas do curso" demonstrou que houve predileção pelo uso do *site*, com 104 notas, seguido pelo *Facebook*, com 71 respostas; *blog*, com 47; *Twitter*, com 2; e "outros" com 16 sendo que nesses os alunos marcaram outros *sites* sendo os principais: *Youtube* (4), *Gmail* (1), aplicações (1), *e-mail* (2) *Whatsapp* (2), *vlog* (1) video class (1) e "todas as outras opções" (2).

Na última década, houve um aumento significativo nos recursos on-line, seja para entretenimento, relacionamento ou educação. Considerando a relação dos alunos com esses recursos, deve-se atentar para a otimização da aprendizagem por meio das ferramentas disponíveis. O *Facebook* pode ser explorado como uma importante ferramenta educacional, especialmente na promoção da elaboração do processo educacional, e ainda mais, permite a construção crítica e reflexiva da informação e do conhecimento (FERNANDES, 2011; ALLEGRETTI et al., 2012; HORTSCH, 2013; SCHERER; FARIAS, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização das mídias sociais nas disciplinas de anatomia e histologia veterinária de forma complementar, despertou o interesse dos estudantes, favorecendo o contato com materiais didáticos específicos e incentivando diversas formas de estudo, atualizando métodos convencionais e conceitos de processos de ensino-aprendizagem. Além disso, havia a possibilidade de estudar, remotamente, conteúdos práticos que tradicionalmente só poderiam ser abordados no ensino de laboratórios e livros, o que facilitou e otimizou o processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALLEGRETTI, S.M.M; HESSEL, A.M.G.; HARDAGH, C.C.; DA SILVA, J.E. Aprendizagem nas redes sociais virtuais: o potencial da conectividade em dois cenários. **Revista Contemporaneidad educacion y tecnologia**, v. 01, n. 02, p.54-60, 2012. Disponível em: <https://revistacontemporaneidadeeducacaoetecnologia02.files.wordpress.com/2012/04/pucsp_2012.pdf>

ALMEIDA, H.M. O uso de celulares, tablets e notebooks no ensino da matemática The use of cellphones, tablets e notebooks in the teaching of mathematics. **REVEMAT**, v. 11, p. 2, p. 318-287, 2016. doi: 10.5007/1981-1322.2016v11n2p318

ALMEIDA, C.M.M.; COSTA, R.D.A.; LOPES, P.T.C. Análise do desempenho acadêmico e da aprendizagem significativa no ensino superior utilizando as tecnologias digitais. **Nuances: estudos sobre Educação**. v. 28, n. 1, p. 25-43, 2017. doi: 10.14572/nuances.v28i1.4836.

ANDRADE, C.F.S.; SILVA, D.R.; PERUZZO, E.G.; VEIGA, M.L. O uso das tecnologias de informação e comunicação no ensino da disciplina de histologia. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 1, p. 3359-3362, 2020. doi: 10.34117/bjdv6n1-242

BAIRRAL, M. A. Discurso, interação e aprendizagem matemática em ambientes virtuais a distância. Rio de Janeiro: Edur, 2007.

BOZARTH, J. **Social Media for Trainers: Techniques for Enhancing and Extending Learning**. San Francisco, CA: Pfeiffer, 2011.

BUTTOW, N.C.; CANCINO, M.E.C. Técnica histológica para a visualização do tecido conjuntivo voltado para os ensinos fundamental e médio. **Arquivo do Mudi**, v.11, n. 2, p. 36-40. 2007. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ArqMudi/article/view/20001/10840>>

BRAZ, P.R.P. Método Didático Aplicado Ao Ensino Da Anatomia Humana. Anuário da **Produção Acadêmica Docente**, v. 3, n. 4, p. 303-310, 2009. Disponível em: <<http://repositorio.pgsskroton.com/bitstream/123456789/1342/1/Artigo%2020.pdf>>

CECCANTINI, G. Os tecidos vegetais têm três dimensões. *Revista Brasileira de Botânica.*, V.29, n.2, p.335-337, abr.-jun. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbb/v29n2/a15v29n2.pdf> >

CHAMPANGNATTE, D.M.O.; NUNES, L.C. A inserção das mídias audiovisuais no contexto escolar. **Educação em revista**, v. 27, n.3, p. 15-38, 2011. doi: 10.1590/S0102-46982011000300002.

COSTA, R.D.A.; ALMEIDA, C.M.M.; NASCIMENTO, J.M.M.; LOPES, P.T.C. Contribuições da utilização do facebook como ambiente virtual de aprendizagem de anatomia humana no ensino superior. **Redin**, v. 5, n. 1, 2016. Disponível em: <<https://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/446>>.

DUTA, N.; MARTÍEZ-RIVERA, O. Between Theory and Practice: The Importance of ICT in Higher Education as a Tool for Collaborative Learning. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v, 180, n. 5, p. 1466-1473, 2015. Doi: [10.1016/j.sbspro.2015.02.294](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.294)

FERNANDES, L. **Redes Sociais Online e Educação: Contributo do Facebook no Contexto das Comunidades Virtuais de Aprendentes**, 2011. Disponível em: http://www.trmef.lfernandes.info/ensaio_TRMEF.pdf. Acesso realizado em: 30/08/2014.

HORTSCH, M. Virtual Biology: Teaching Histology in the Age of Facebook. **The FASEB Journal**, v. 27, n. 2, p. 411-413, 2013. Doi: [10.1096/fj.13-0201ufm](https://doi.org/10.1096/fj.13-0201ufm)

ECHALAR, A.D.L.F.; PEIXOTO, J.; CARVALHO, R.M.A. “A tecnologia não tem que ser maior do que o professor”: visão dos professores quanto ao uso da tecnologia no contexto escolar. **Revista educação e cultura contemporânea**, v. 13, N. 31, p.160-180, 2016. doi: 10.5935/2238-1279.20160027

OLIVEIRA JÚNIOR, J.K.; SILVA, M.A.D. As tecnologias de informação e comunicação como ferramenta complementar no ensino da histologia nos cursos odontologia da Região Norte. **Journal of health informatics**, v. 6, n. 2, p.60-66, 2014. Disponível em: <<http://www.jhi-sbis.saude.ws/ojs-jhi/index.php/jhi-sbis/article/view/293>>

JULIANI, D.P.; JULIANI, J.P.; SOUZA, J.A.; BETTIO, R.W. **Utilização das redes sociais na educação: guia para o uso do Facebook em uma instituição de ensino superior**. Novas Tecnologias na Educação, v. 10, n. 13, 2012. doi: [10.22456/1679-1916.36434](https://doi.org/10.22456/1679-1916.36434)

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, J.C. **ADEUS PROFESSOR, ADEUS PROFESSORA? - NOVAS EXIGÊNCIAS EDUCACIONAIS E PROFISSÃO DOCENTE**. Ed.Cortez Editora, 13 ed., 2013.p. 104.

MIRANDA, L.; MORAIS, C.; ALVES, P.; DIAS, P. **Redes sociais na aprendizagem: motivação e utilização dos estudantes do ensino superior**. In Moreira, J. Antônio; Barros, D.; Monteiro, A. (orgs.) Educação a Distância e e-Learning na Web Social. Santo Tirso: White Books. 1 ed. p. 73-95. 2014.

MULHERES NA ÁREA CONTÁBIL E FINANCEIRA: DESAFIOS NA CARREIRA

Simone Silva da Cunha Vieira ¹
Stefany Sampaio Lira ²

RESUMO

O crescimento da participação feminina no mercado de trabalho e sua melhor formação acadêmica são facilmente percebidos na sociedade contemporânea. Entretanto, o ingresso, permanência e progressão das mulheres na carreira profissional ainda enfrentam obstáculos. Sendo assim, este artigo é dedicado à identificação das dificuldades que mulheres que atuam na área financeira e contábil enfrentam em sua profissão em função de seu gênero. Os objetivos desse artigo são verificar se existe: a) dificuldade em conciliar carreira e vida pessoal; b) dificuldade para ingresso, progressão ou reconhecimento por ser mulher; c) percepção de diferença salarial em função do gênero; e d) discriminação por ser mulher e/ou casada e/ou ter filhos. Foi utilizado um questionário como instrumento de pesquisa, e foram obtidas 84 respostas. Conciliar carreira e vida pessoal representa uma dificuldade para 49% da amostra pesquisada. Cerca de 21% das mulheres disseram terem sido vítimas de assédio, e 19% foram discriminadas. O fato de ser mulher representou dificuldade em progredir na carreira para 35% da amostra. Diferença salarial motivada por gênero é percebida por 30% das mulheres. Apenas 54% das mulheres tem a percepção que o local onde trabalham incentiva a inclusão profissional feminina.

Palavras-chave: Área contábil e financeira, Mercado de trabalho, Mulheres.

INTRODUÇÃO

A ascensão e a consolidação da mulher no mercado de trabalho são fatos facilmente observados na sociedade contemporânea. A queda nas taxas de fecundidade e o aumento da escolaridade com maior acesso das mulheres às universidades são fatores que modificaram o comportamento feminino e seu papel na sociedade.

De acordo com pesquisa realizada pelo IBGE em 2019, as mulheres representam aproximadamente metade da população brasileira economicamente ativa, sendo responsáveis pelo sustento de uma em cada quatro famílias (GONZAGA, 2019). Mesmo

¹ Doutora pelo Curso de Controladoria e Contabilidade FEA/USP. Professora da Faculdade de Administração e Finanças - UERJ, simoneantonio@uol.com.br;

² Graduanda pelo Curso de Ciências Contábeis da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, stefanysampaio.contabeis@gmail.com;

assim, ainda enfrentam muitas dificuldades para ingressar e permanecer no mercado de trabalho.

Apesar do aumento da participação feminina no mercado de trabalho, das mudanças legais favoráveis, ainda são poucas as mulheres que chegam ao topo da hierarquia organizacional, principalmente se comparadas proporcionalmente aos homens (HENDERSON, *et. al.*, 2016).

Carvalho (2018) concluiu que as mulheres ganham salários até 75% inferiores aos dos homens. A autora afirma que a questão do aumento da presença das mulheres nas organizações deve ser vista como um problema econômico, pois elas representam talentos que contribuem para a produtividade e aumento dos resultados, gerando impactos positivos em toda a economia.

Rodrigues (2019) pesquisou os obstáculos enfrentados pelas trabalhadoras no mercado de trabalho brasileiro, no período de 2014 a 2018. Concluiu que apesar de ser um tema abrangente e de interesse social, a desigualdade de gênero é o obstáculo mais citado nas pesquisas e o mais vivenciado pelas mulheres no mercado de trabalho, seguido por disparidade salarial e dupla jornada de trabalho.

As mulheres trabalhadoras ainda são as principais responsáveis pelos afazeres domésticos e cuidados com os filhos, causando acumulação de tarefas e sobrecarga de trabalho (RANGEL, 2019).

O estudo de Guedes (2017) foi o de identificar os tipos de influência que a relação conjugal exerce no desenvolvimento da carreira da mulher. O resultado apontou a identificação de três tipos de influência da relação conjugal sobre o desenvolvimento da carreira da mulher: apoio da relação conjugal à carreira da mulher, apoio financeiro do cônjuge à carreira da mulher e sabotagem à carreira da mulher por parte do cônjuge. Guedes apontou, através de testes estatísticos, a existência de associação entre os três tipos de apoio identificados e os fatores relacionados ao desenvolvimento da carreira, nas dimensões objetiva e subjetiva, das mulheres da amostra de sua pesquisa.

A sincronia das realizações pessoais e profissionais é um grande desafio para a mulher, pois sua trajetória profissional envolve dilemas ligados a cultura organizacional, região onde trabalha, ambições profissionais e pessoais. (LAUTERT, 2019)

Souza (2015) entrevistou 17 mulheres em sua pesquisa, e todas destacam o transbordamento da vida profissional para vida familiar e pessoal. As entrevistadas relatam que não se dedicam o tempo que gostariam à vida pessoal, entretanto, esse

desequilíbrio não gera conflito, mas algo a ser melhor administrado. Ainda segundo Souza:

... o equilíbrio entre a vida profissional, familiar e pessoal se torna mais viável quando o tempo é bem administrado e permite que se lide com a interface entre a carreira e a vida familiar/pessoal de maneira igualitária. As mulheres entrevistadas apontaram que as atitudes, habilidades e comportamentos mais importantes a serem desenvolvidos com o objetivo de se alcançar o referido equilíbrio são: a paciência, o discernimento para tomada de decisões e capacidade de identificar qual demanda é mais importante no momento da decisão. Os principais tipos de conflitos enfrentados pelas mulheres são: administração do tempo, necessidade de delegar tarefas e dificuldade em encontrar pessoas capacitadas para realizarem atividades de maneira a atender às expectativas de qualidade. (SOUZA, 2015, p. 5)

O preconceito também é um obstáculo enfrentado pela mulher. Ainda existe no Brasil uma cultura patriarcal e machista. A ideia predominante é a de que o trabalho da mulher é adicional ou complementar ao principal, que, teoricamente, é cargo dos homens (RANGEL, 2019). A mulher tem que ser feminina, mas ao mesmo tempo adotar comportamentos de um líder tradicional. A mulher profissional é a todo tempo analisada não só por suas competências, como também por comportamentos que se efetuados por homens na mesma situação não são mal vistos. (LAUTERT, 2019)

Apesar de os brasileiros se considerarem livres de preconceitos, os programas de gestão da diversidade, com crescimento do número de mulheres empregadas, foram introduzidos no país por multinacionais estrangeiras (HENDERSON, *et. al.*, 2016). A demora em combater a discriminação no ambiente de trabalho brasileiro se origina da barreira cultural implícita: a do não reconhecimento da existência de preconceito e discriminação racial e de gênero (HENDERSON, *et. al.*, 2016).

Rangel (2019) concluiu em sua pesquisa que o trabalho é algo significativo e gera satisfação pessoal para a mulher, que opta por trabalhar fora de casa para oferecer uma melhor qualidade de vida para seus filhos. A autora também observou que mesmo diante da culpa por não dedicar o tempo que gostariam aos filhos e do cansaço com a rotina, as mulheres não abrem mão de seus empregos, e buscam carreiras mais flexíveis, como as atividades empreendedoras, ou ocupações em que possam ter horários de trabalho flexíveis.

O presente estudo é dedicado à identificação das dificuldades que mulheres que atuam na área financeira e contábil enfrentaram em sua profissão em função de seu gênero. A preocupação com igualdade salarial, condições de trabalho e ascensão

profissional torna o conhecimento sobre esses condicionantes de exercício profissional fator importante. Os objetivos desse artigo são verificar se existe:

- a) dificuldade em conciliar carreira e vida pessoal;
- b) alguma dificuldade para: ingresso na profissão, progressão ou reconhecimento em razão de ser mulher;
- c) percepção de que há diferença salarial em função do gênero;
- d) discriminação por ser mulher e/ou por ter filhos e/ou ser casada;
- e) valorização e inclusão profissional da mulher onde trabalha.

As respostas à pesquisa poderão auxiliar sindicatos, Conselhos Profissionais e políticas governamentais de apoio à mulher.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa exploratório-descritiva, pois, segundo Rodrigues (2007), busca proporcionar maior familiaridade com o problema, através da revisão bibliográfica e de pesquisa de campo.

A população da pesquisa compreende mulheres que exercem atividades profissionais na área financeira e contábil. A amostra é composta por mulheres que responderam o instrumento de pesquisa, totalizando 84 respostas válidas. A amostra da pesquisa foi, de acordo com Campos (2000), não-probabilística acidental, pois todos os elementos da população não possuem a mesma probabilidade estatística de serem incluídos na amostra e foram determinados acidentalmente, ou seja, os primeiros indivíduos que apareceram foram utilizados como amostra da pesquisa.

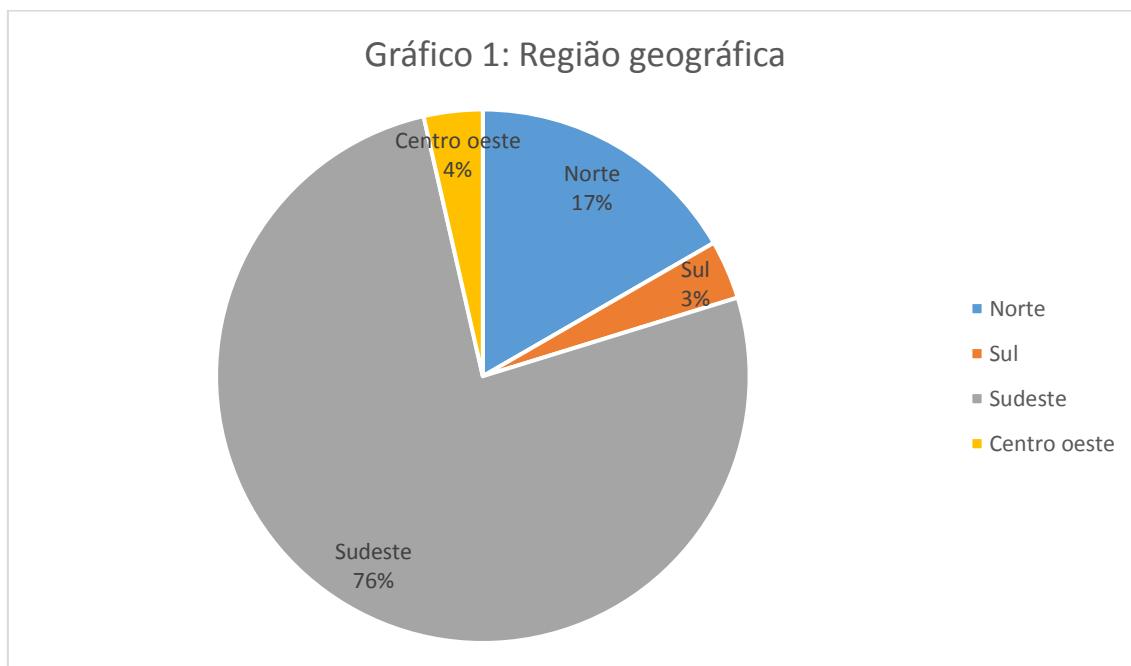
Para a coleta dos dados foi aplicado um questionário como instrumento de pesquisa, contendo 20 perguntas sobre o perfil sociodemográfico e socioeconômico das mulheres. O questionário contou com 19 questões fechadas (com múltiplas alternativas), e 1 questão aberta (discursiva). As questões estiveram relacionadas à faixa etária; sexo; estado civil; número de filhos; motivação, dificuldades e reconhecimento na atividade profissional exercida.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

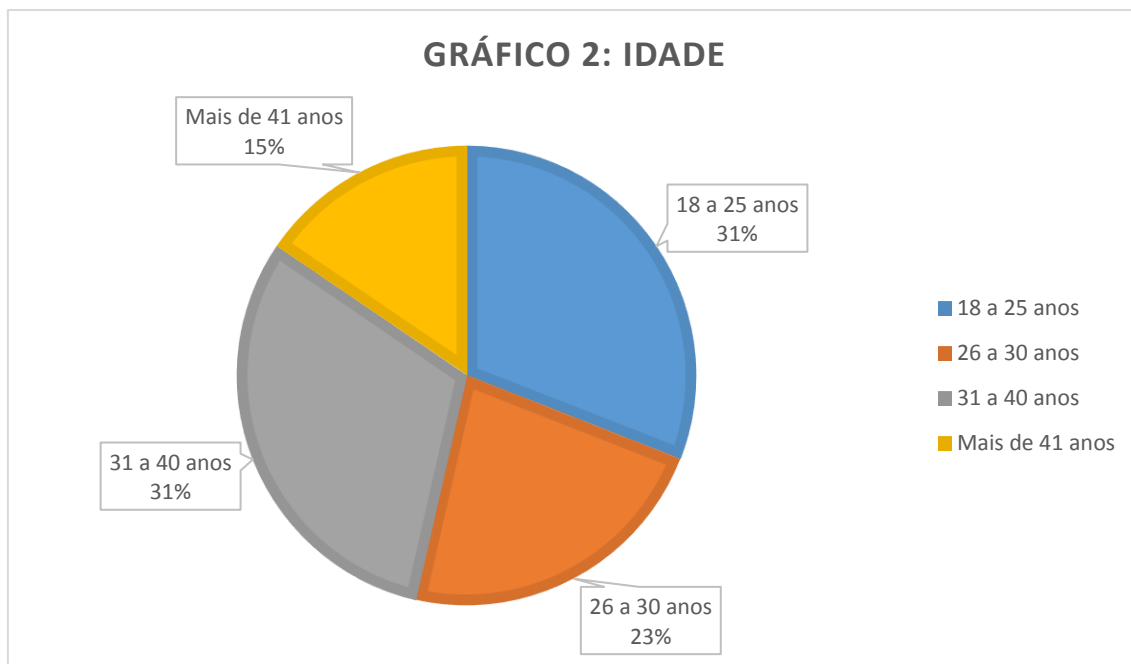
O questionário foi aplicado durante o primeiro semestre de 2019, através de formulário na plataforma Google, enviado por e-mail para empresas. Foram obtidos 84

questionários respondidos, sendo todos eles corretamente preenchidos e considerados válidos para integrar a amostra.

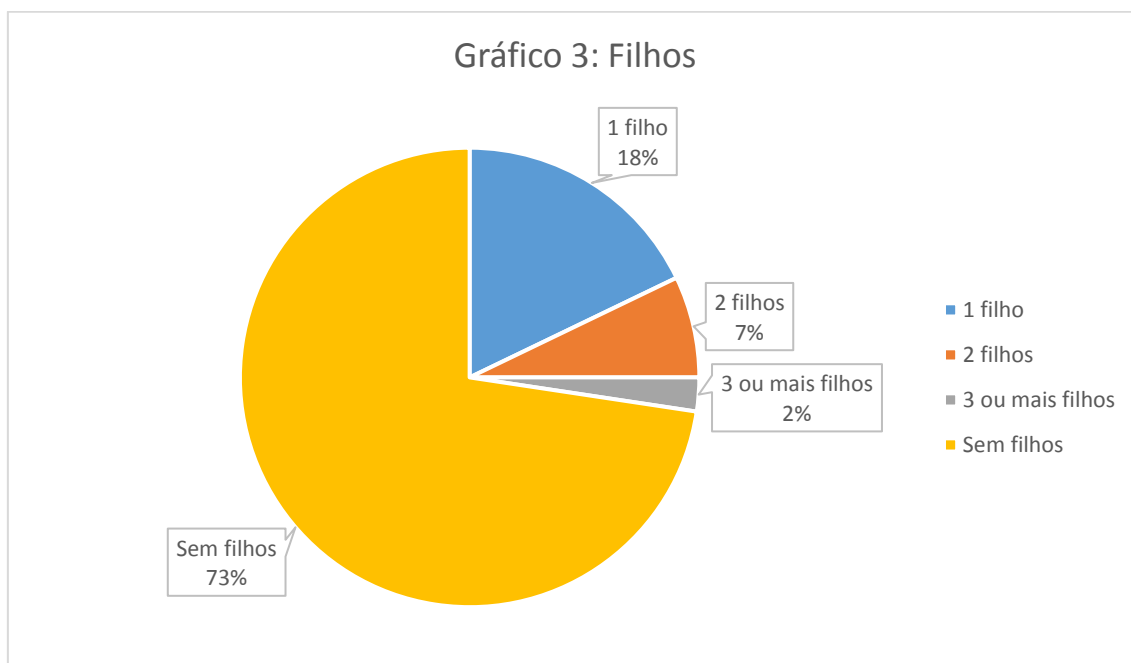
Os resultados foram analisados de forma quantitativa e qualitativa. Foi utilizada a estatística descritiva, para o levantamento das frequências e porcentagens das respostas. Em relação à região geográfica, as respondentes estão distribuídas conforme apresentado no Gráfico 1:



Do total de respondentes, a maioria é da região Sudeste, 76%, enquanto que as demais são da região Norte (17%), Centro Oeste (4%) e Sul (3%). Em seguida, é apresentada a distribuição das respondentes por faixa etária.

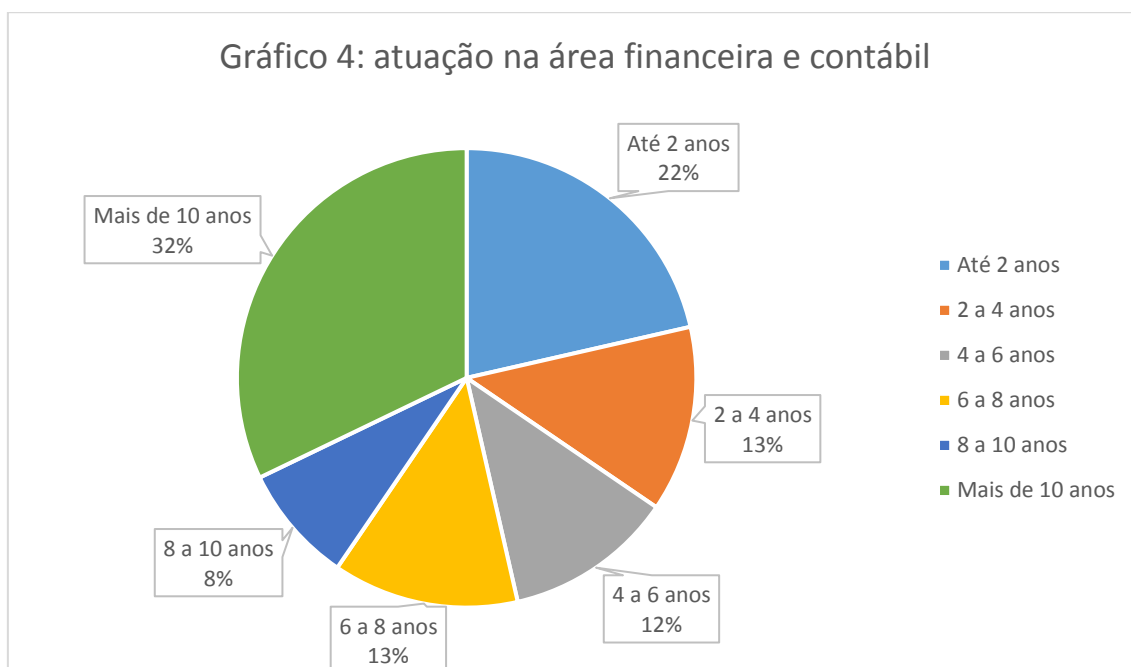


A faixa etária variou entre 18 anos e mais de 41 anos. A maioria das mulheres está na faixa etária entre 18 a 25 anos (31%) e 31 a 40 anos (31%). A quantidade de filhos das respondentes é tratada no Gráfico 3.



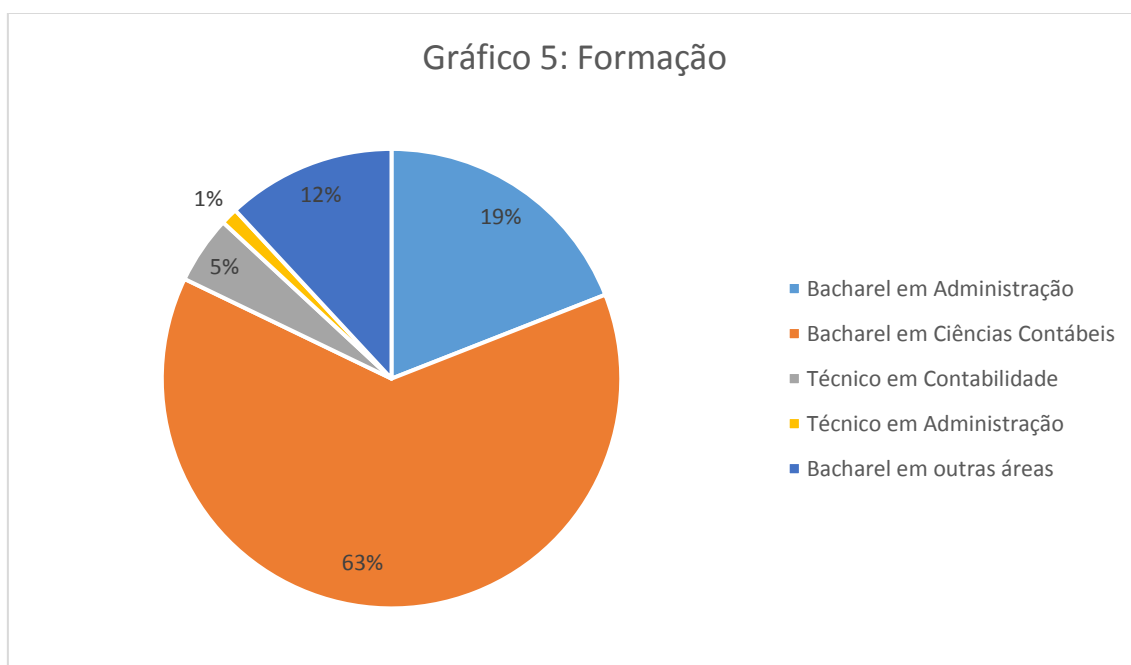
Como pode ser visto no gráfico anterior, as respondentes em sua maioria não possuem filhos. A distribuição das mulheres em termos de tempo de exercício profissional na área financeira e contábil é apresentada no gráfico 4.

Gráfico 4: atuação na área financeira e contábil



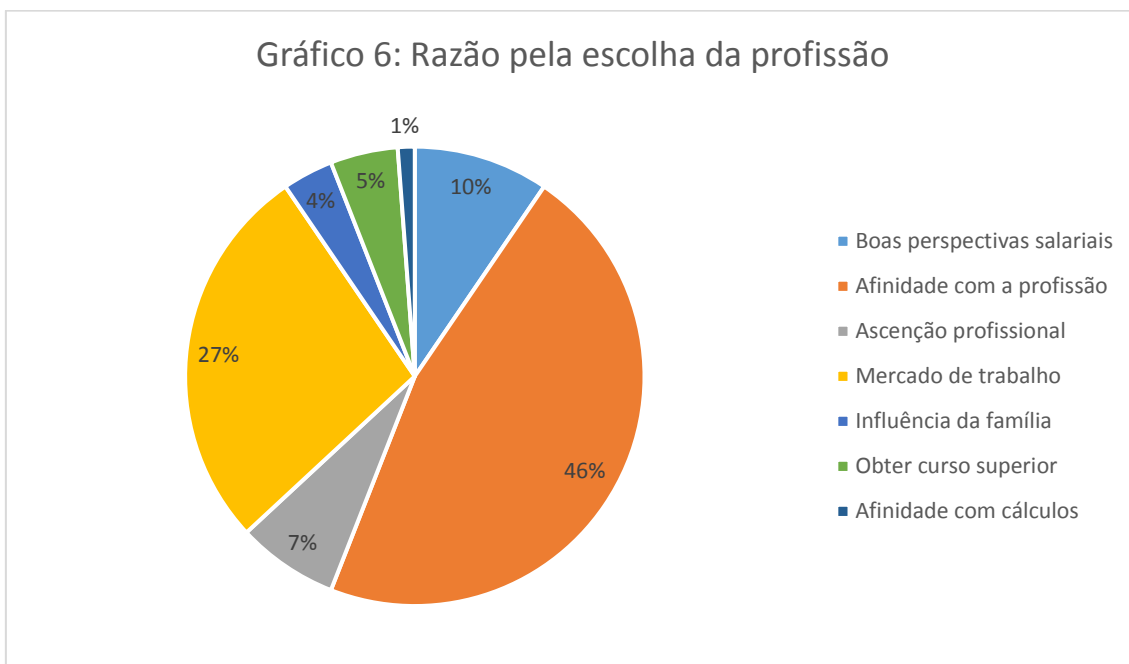
De acordo com o Gráfico 4, a maioria atua na área financeira e contábil há mais de 10 anos (32%), enquanto que a minoria é formada por mulheres que trabalham na área de 8 a 10 anos (8%). Em relação à formação profissional, temos:

Gráfico 5: Formação

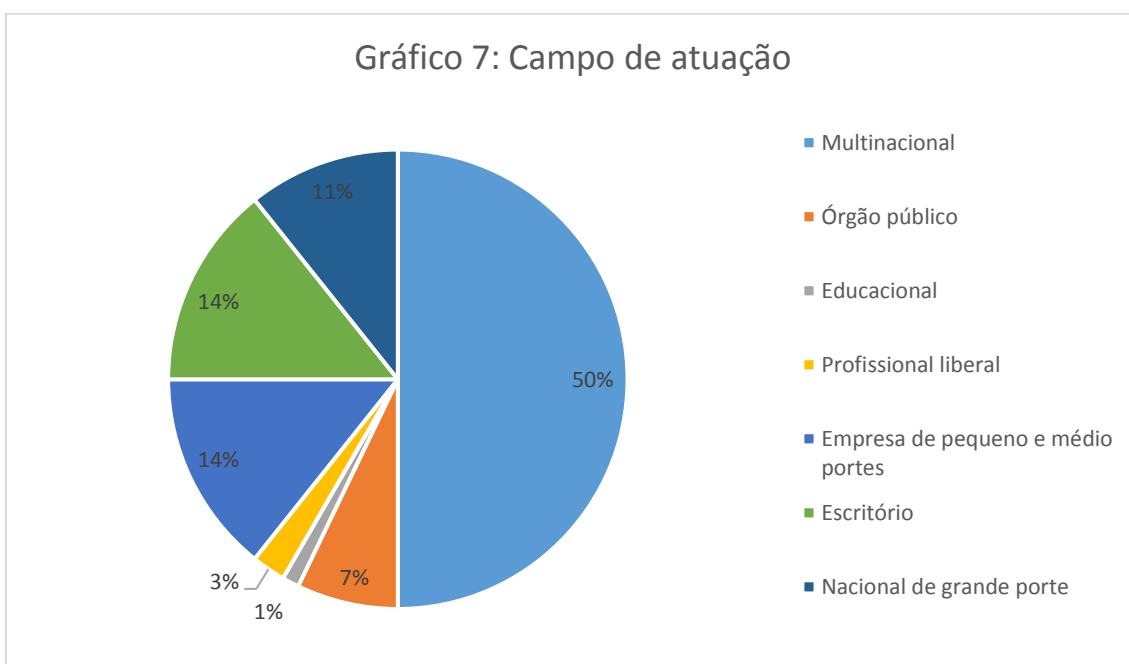


Observa-se que 63% são Contadoras e Administradoras somam 19%. Percebe-se ainda que formação em bacharelado em outras áreas como Economia, Direito e

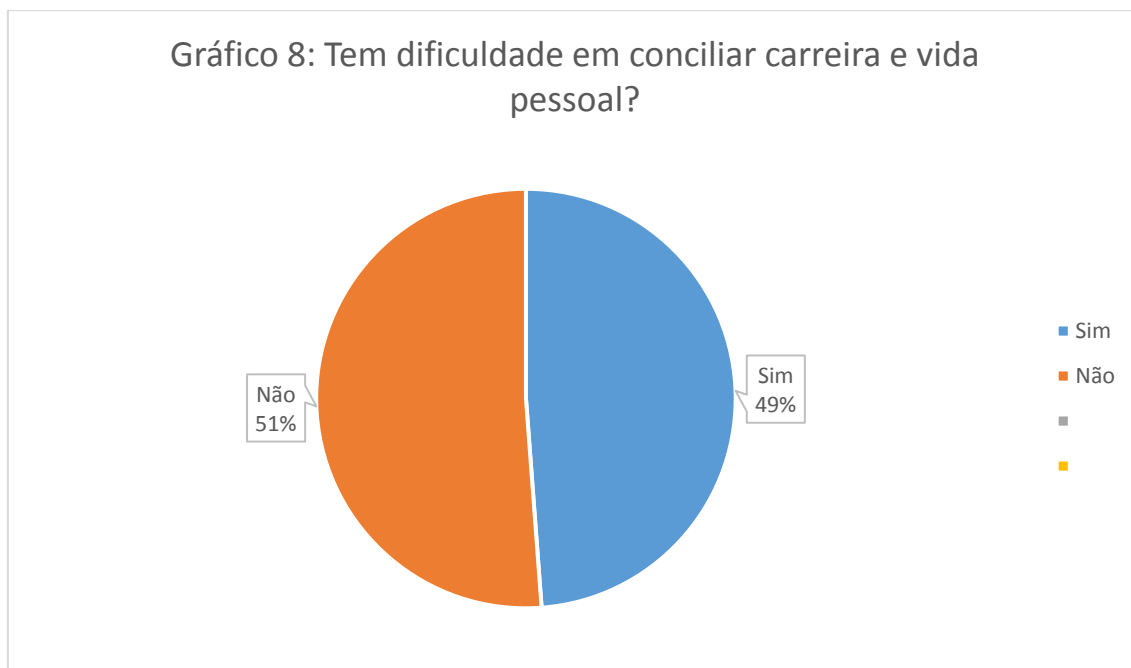
Comunicação é apontada por 12% das mulheres. Em seguida, é tratada a razão pela escolha da profissão pelas respondentes.



Verifica-se que a maioria das mulheres (46%) escolheram a profissão por afinidade. Também merece destaque a percepção de mercado de trabalho favorável para a profissão, com 27% das respostas. O campo onde a profissão é exercida é tratado no Gráfico 7.

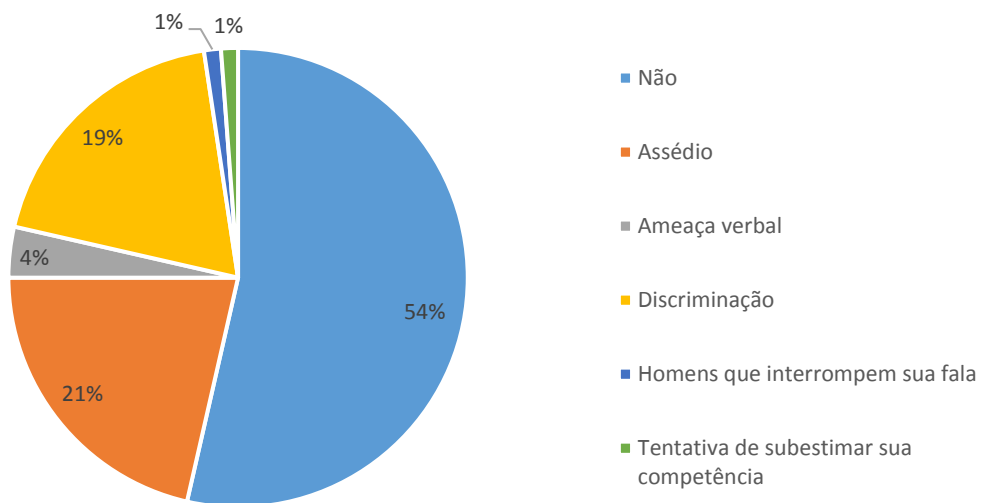


Destaca-se no Gráfico 7 que maioria das respondentes (50%) atuam profissionalmente em empresas multinacionais. O gráfico 8 aborda conciliação de carreira profissional e vida pessoal:



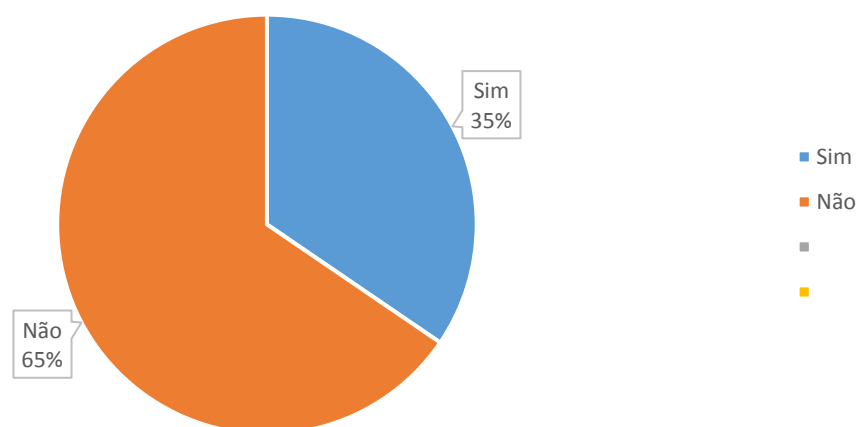
Percebe-se uma situação bastante equilibrada, já que as mulheres que relataram que possuem dificuldade em conciliar carreira e vida pessoal representam 49% da amostra, e as que não tem dificuldade são 51%. Em seguida, foi questionado se encontraram alguma dificuldade profissional por ser mulher:

Gráfico 9: Dificuldades profissionais por ser mulher



Destaca-se que a maioria das respondentes afirmou que não teve dificuldades profissionais por ser mulher. Entretanto, 19% das mulheres relatou ter sido discriminada por ser mulher, e 21% disseram ser vítimas de assédio. O Gráfico 10 aborda se o fato de ser mulher representa dificuldade em progredir na carreira:

Gráfico 10: Dificuldade em progredir na carreira por ser mulher



A maioria (65%) afirma que não tem dificuldades em progredir na carreira por ser mulher. Todavia, ainda é preocupante o alto percentual de 35% de mulheres que tem dificuldade por ser do sexo feminino.

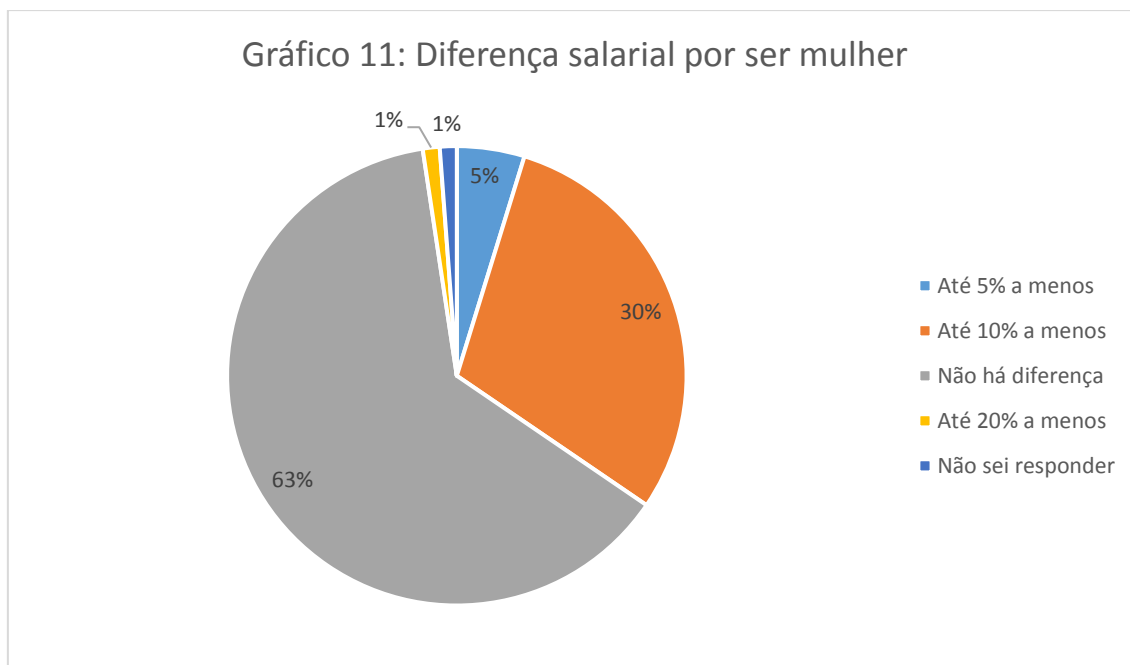
Para as respondentes que apontaram ter dificuldades em progredir na carreira por serem mulheres foi solicitado que respondessem uma pergunta posterior aberta, para que descrevessem a dificuldade encontrada. As respostas obtidas foram agrupadas no Quadro 1:

Quadro 1: Dificuldades em progredir na carreira por ser mulher

Respostas
1. Pouca experiência.
2. A empresa não possui um plano de carreira bem estruturado.
3. Falta de experiência e sem cursos mais abrangentes.
4. Não ter o certificado de conclusão de um curso superior ainda me mantém abaixo do que realmente sou capaz em uma entidade.
5. Em empresas de pequeno porte não tem como progredir.
6. Conciliar com os estudos.
7. Não tem possibilidade de ser promovida, por não ter cargo maior que o meu, além da gerente contábil.
8. Enfrentar a concorrência desleal.
9. Assédio por parte de clientes.
10. Na empresa em que trabalho não tem cargos superiores vagos para me candidatar.
11. Gestor submetia o aumento salarial à realização de atividades antiéticas.
12. Ser considerada inferior a outros profissionais homens.
13. Sempre trabalhei em empresa familiar, então, sem possibilidade de plano de carreira.
14. Falta de oportunidade.
15. Falta de formação em Ciências Contábeis.
16. Por ser mulher e ter engravidado.
17. “Cartas marcadas” no ambiente corporativo inviabilizando a meritocracia.
18. Fui assediada quando estava grávida por um dos chefes. Quando o acusei na frente de outras pessoas, cortaram minha promoção.
19. Chefes homens concedem mais oportunidades a homens.
20. Apenas dificuldade devido à estrutura gerencial da empresa.
21. Preferência por homem no cargo.
22. Ambiente machista.
23. Os parâmetros de competência valorizados são de características mais comumente encontradas em homens.
24. Preconceito quanto à minha capacidade.
25. Os homens geralmente tem mais ascensão profissional, já participei de processos seletivos onde o perfil procurado era somente para homens.
26. Poucas oportunidades de crescimento.
27. A sociedade é muito machista e acha que a mulher não tem capacidade de ser uma boa administradora.
28. Sim, por conta de competição entre mulheres.

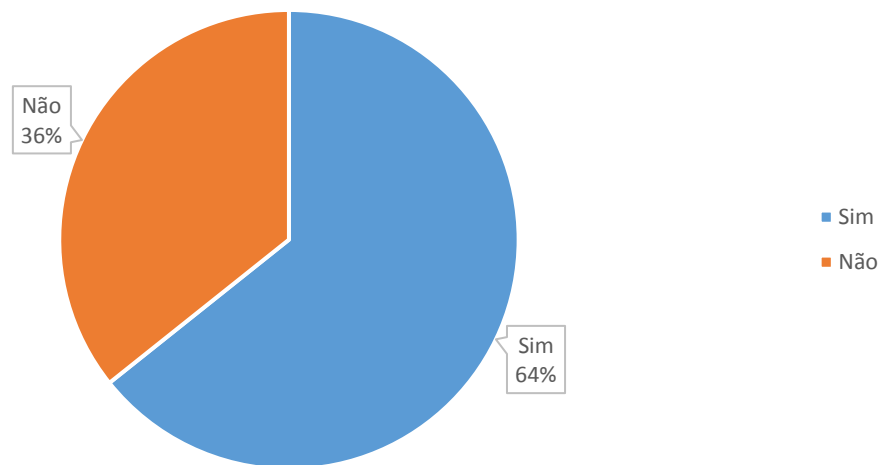
29. Tempo de trabalho intenso, não há tempo suficiente para conciliar trabalho e estudo.

O Gráfico 11 trata a percepção de diferença salarial por ser mulher:



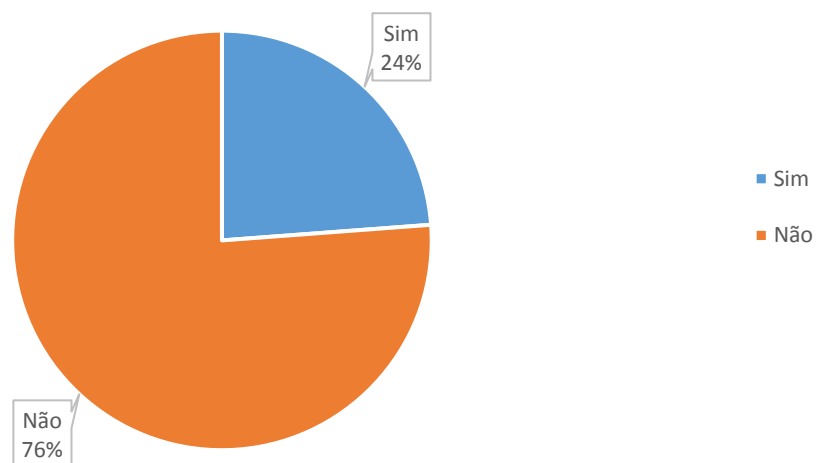
A maioria (63%) não percebe diferença salarial em virtude de ser mulher. Destaca-se que 30% percebe que recebe salário inferior em até 10% a menos, simplesmente por ser mulher. Sobre a percepção de receber reconhecimento no trabalho independentemente de ser mulher, temos:

Gráfico 12: percepção de reconhecimento no trabalho

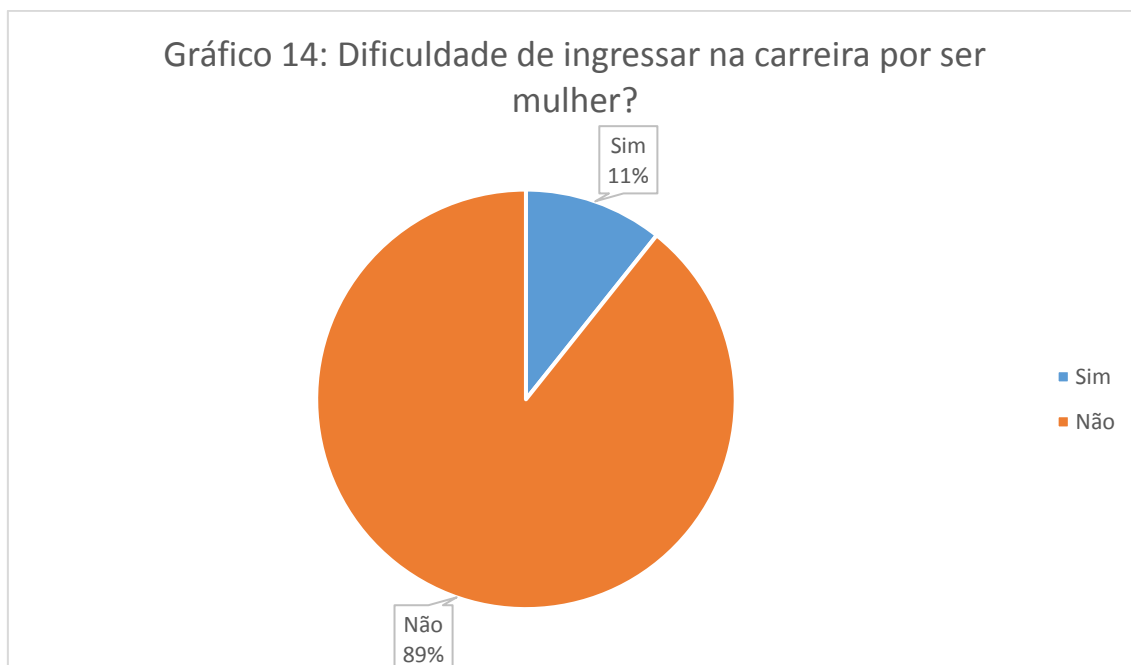


Embora a maioria das mulheres (64%) percebe receber o mesmo reconhecimento no trabalho que os homens, ainda temos 36% delas que afirmam receber reconhecimento inferior por serem mulheres. Também foi questionado se há maior cobrança no trabalho por serem do sexo feminino:

Gráfico 13: Há maior cobrança no trabalho por ser mulher?

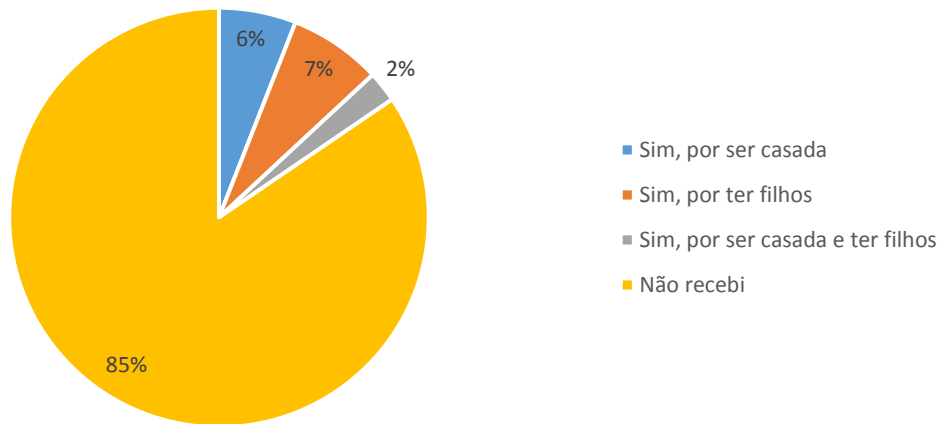


Maior cobrança no trabalho por ser mulher foi apontada por 24% da amostra, enquanto que 76% não teve essa percepção. Sobre o ingresso na carreira profissional, segue o Gráfico 14:



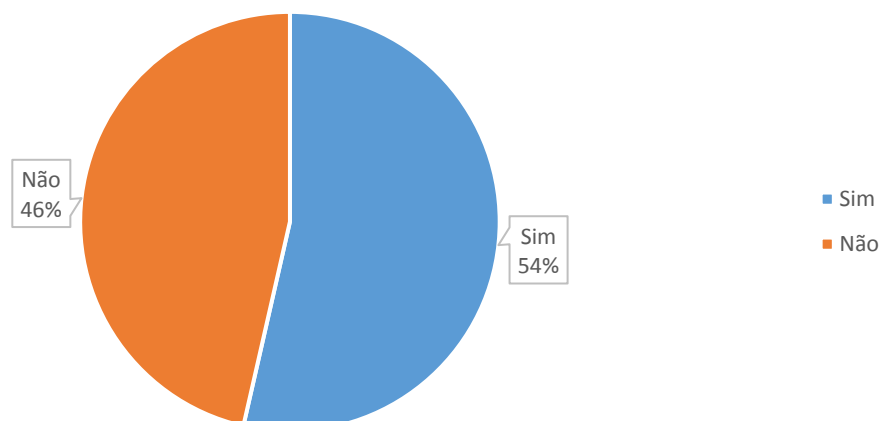
Não encontraram dificuldade de ingressar na carreira 89% das mulheres. Mas não é desprezível o dado de que 11% da amostra apresentar dificuldade de ingresso por ser mulher. Também foi questionado se foi recebido algum feedback/comentário negativo por ter filhos ou ser casada (Gráfico 15):

Gráfico 15: Feedback/comentários negativos por ter filhos ou ser casada



Conforme apurado no Gráfico 15, 71 respondentes não receberam nenhum feedback ou comentário negativo, representando 85% da amostra analisada. Aquelas que receberam por terem filhos somam 7% dos respondentes, por serem casadas somam 6%, e por terem filhos e serem casadas, 2%. Em seguida, informações sobre a valorização do crescimento e inclusão profissional da mulher no seu local de trabalho:

Gráfico 16: Valorização do crescimento e inclusão profissional da mulher no trabalho



Observa-se que 54% da amostra respondeu que onde trabalham há valorização do crescimento e inclusão profissional da mulher. É elevado o percentual (46%) que afirma o contrário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conciliar carreira e vida pessoal representa uma dificuldade para 49% da amostra pesquisada.

A maioria das respondentes (54%) afirmou que não teve dificuldades profissionais por ser mulher. Mas infelizmente, 21% disseram terem sido vítimas de assédio, 19% foram discriminadas, e 4% sofreram ameaça veerbal.

Ser mulher não representa dificuldade em progredir na carreira para 65% da amostra. Todavia, é elevado o percentual de mulheres (35%) que tem dificuldade simplesmente por ser do sexo feminino.

A diferença salarial motivada pelo gênero é percebida por 30% das mulheres pesquisadas.

Parte significativa percebe maior cobrança (24%) e menor reconhecimento (36%) por serem mulheres.

Crescimento e inclusão profissional da mulher foram reconhecidos como existentes em seu local de trabalho por 54% das pesquisadas. Esta informação acrescida, das apresentadas nos parágrafos anteriores, deixa evidente que muito ainda precisa ser feito para combater a discriminação e o preconceito da participação feminina no mercado de trabalho. Incentivar o ingresso, permanência e progressão das mulheres na carreira é fomentar a produção e a economia.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, L. F. L. **Métodos e técnicas de pesquisa em psicologia**. Campinas: Alínea, 2000.

CARVALHO, L. M. P. Carreira caleidoscópico: um estudo qualitativo sobre as decisões de carreira de mulheres executivas. 314 f. Dissertação de Mestrado em Ciências Contábeis, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

GONZAGA, A. R. Mulheres em transição: trajetórias femininas segundo o modelo de carreira caleidoscópica. 141 f. Tese de Doutorado em Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

GUEDES, S. A. Carreira e conjugalidade: a percepção da mulher sobre a influência da relação conjugal no desenvolvimento de sua carreira. 315 f. Tese de Doutorado em Administração, Universidade de São Paulo, 2017.

HENDERSON, P. A.; FERREIRA, M. A. A.; DUTRA, J. S. *As barreiras para ascensão da mulher a posições hierárquicas: um estudo sob a ótica da gestão da diversidade no Brasil*. **Revista de Administração da UFSM**. Santa Maria: v. 9, n. 3, p. 489-505, jul/set/2016.

LAUTERT, B. A. S. P. História de vida real: a trajetória de carreira de mulheres em cargos de liderança na cooperativa de crédito SICREDI Pampa Gaúcho. 25 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Administração), Universidade Federal do Pampa, Santana do Livramento, 2019.

RANGEL, T. M. S. Fatores que influenciam a carreira profissional da mulher após a maternidade. 61 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Administração), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

RODRIGUES, S. A. Uma análise bibliométrica acerca das dificuldades vivenciadas pelas mulheres no mercado de trabalho. 35 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Administração), Universidade Federal do Ouro Preto, Ouro Preto, 2019.

RODRIGUES, W. C. **Metodologia científica**. Panambi: FAETEC/IST, 2007.

SOUZA, C. C. R. Mulher empreendedora: a busca pelo equilíbrio entre a carreira e a vida pessoal e familiar. 87 f. Dissertação de Mestrado em Ciências Empresariais, Universidade FUMEC, Belo Horizonte, 2015.

NECROPOLÍTICA, EPSTEMICÍDIO & BIOPODER: AGENTES PARA A DESCONSTRUÇÃO DO HOMEM NO CONTEXTO HISTÓRICO DA AFRODESCENDÊNCIA

Vera Belinato ¹

Antônio Carlos Coqueiro Pereira ²

Alexandre Rosa ³

Warley Teixeira Gomes⁴

RESUMO

O trabalho acadêmico tem como objetivo abordar todo legado histórico em que o homem afrodescendente tem lutado com as políticas públicas que são impostas dentro dos anais sociais, econômicos, educacionais e culturais em que é negado na sua prática devido a força da necropolítica, do epistemicídio e o biopoder dentro da trajetória da luta em ter uma igualdade, liberdade e direito a uma efetiva política pública democrática em que está dentro da Carta Magna de um país. Começa desde o surgimento do homem no tempo primitivo e vai até a contemporaneidade. Foi empregado a metodologia da pesquisa bibliográfica qualitativo, com leitura de Artigos, livros e anais sobre o tema abordado. Tem como alvo, alunos de graduação, pós-graduação, alunos de mestrado e doutorado e quem for interessado no conhecimento do trabalho apresentado nesse artigo.

Palavras-chave: Biopoder; Carta Magna; Epistemicídio; Necropolítica; Políticas Públicas.

LEGADO HISTÓRICO DO HOMEM AFRODESCENDENTE NO MUNDO

A história do homem afrodescendente vem de um contexto bonito dentro da sua existência, pois com toda a sua luta de resistência para garantir a sua sobrevivência, vem sendo cada dia mais forte, mais pura e mais aguerrida como são tratos dentro da camada social coletiva ao percurso da história mundial. Veem relatos bibliográficos, em que a sapiência do homem negro fez para com a sua luta, ter um cunho mundial. Percebe-se que nem sempre o homem negro nunca furtou de vangloriar, evidenciar, omitir e não divulgar o que seus ancestrais produziam a sua cultura pelos longos caminhos de legado em que a sua sobrevivência tem mostrado.

Foi assim na caminhada da sua terra original, quando saiu do continente africano e adentro nas estepes asiáticas, perpassou o continente europeu e quando descobriu a rota através do gelado estreito de Bering e chegou nos longínquos continentes americanos. Por aí já começam

¹ Mestranda no Instituto de Educación Kyre'y Sãso – Asunción – Paraguay; v78beli.12@gmail.com

² Mestrando no Instituto de Educación Kyre'y Sãso – Asunción – Paraguay; antoniocarloscoqueiro@gmail.com

³ Mestrando no Instituto de Educación Kyre'y Sãso – Asunción – Paraguay; xadjvc@yahoo.com.br

⁴ Mestrando no Instituto de Educación Kyre'y Sãso – Asunción – Paraguay; warleyteo@hotmail.com

a compreender a saga desses homens heróis nas buscas da sua sobrevivência, atravessando dificuldades, condições desfavoráveis que fizeram com que a sua resistência perdurasse até hoje. Assim, pode começar a desvendar suas histórias quando séculos depois os ancestrais desses homens no começo da civilização coletiva, foi o percussor de proporcionar que os homens poderiam ser objeto de venda para fortalecer seus lucros e fazer com que o homem africano tivesse outra figura dentro da história no contexto mundial. Começa a outra luta do homem não só de sobreviver às intempéries naturais como as intempéries sociais provocadas por uma injusta concepção de ideológico quanto trata de etnia, de equilíbrio financeiro e com tudo isso uma desigualdade social. Compreender a história do homem negro africano também pode associar ao homem branco com pouca condição de caráter social, de pouco cunho financeiro, de não pertencer a uma prole de sangue real ou de uma nobreza voltada para o meio onde vive. Mas, vamos focar na história do afrodescendente, pois foi o que mais teve resiliência para lutar com as atrocidades em que viveu. Quando homem branco, que foi originado do homem negro que saiu das longínquas terra da “Mãe África” e que por consequência do tempo climático em que viviam passou a ter uma deficiência de melanina e se tornou um homem caucasiano, devido à pouca incidência do contato do sol onde viviam e sobreviviam nas “terras geladas”. Esse homem desenvolveu suas condições de vida, transformou o lugar em uma condição mais favorável do que o velho continente e passou a explorar novas terras com o advento de transportes marítimos, com o tino comercial e principalmente com o aumento do poder financeiro, cultural, intelectual e o poder da força com o equipamento que sobreponha a força humana que foram as armas e a condição de cunho militar. Esses mecanismos, fizeram com que o homem branco voltasse ao velho continente e começou a ver os seus ancestrais não como um ser humano e sim como objeto de cunho comercial, para ser mecanismo de exploração e manter as necessidades do homem branco que ostentavam a sua condição nobre o topo da camada mais elevada do mundo. Foi aí que o homem negro passou a ser umas das mais preciosas ferramentas de comércio naquela época e o começo da escravidão.

As lutas para não serem explorados começavam com as mutilações dos seus próprios corpos, com os conflitos internos entre tribos que faziam pactos com o homem branco para derrotar os seus adversários para conseguir expandir seus territórios e aqueles que eram derrotados e capturados eram vendidos ou trocados por armas ou outras mercadorias com o homem branco e esses que eram comercializados vinham para Europa ou para as colônias dos países europeus em novas terras descobertas. Também o próprio homem branco promovia massacres

nas terras africanas para capturarem os homens brancos e também vender. Com isso o homem negro começou a povoar os continentes de forma em que esse povoamento era sofrido e desigual.

A SEGREGAÇÃO DO HOMEM AFRODESCENDENTE NO MUNDO.

A luta do homem afrodescendente começa no tempo medieval em que a servidão era dos vassallos e plebeus que eram homens brancos que não tinha nobreza, não tinham amigos influentes com reis e com os homens ligados aos reis que tinha status de nobres, eram aqueles que não tinham ligação mais íntima com o clero e que não possuíam posse ou alguma forma de dinheiro. Dependiam dos Senhores Feudais e assim por diante. Quando houve a queda dos feudos, que os vassallos e plebeus passaram a viverem nos grandes centros, surgiram uma outra camada social que foram os burgueses em que essa palavra vem de sua origem que é BURGUS que significa comércio. Assim, esses homens originaram dos feudos, na sua maior parte, tornaram burgueses porque utilizaram do comércio para subir na pirâmide etária econômica social. Isso foi bom para os antigos vassallos e plebeus, porém, sutil um efeito ruim para aqueles que não conseguiram expandir socialmente e financeiramente, tornando-se plebeu e recorreram à mão-de-obra barata que foram a utilização de escravos do velho continente. Com essa metodologia, também foram empregadas nas suas colônias recém descobertas como foi na Nova Inglaterra, no Canadá e onde os países europeus tiveram suas terras estendidas para exploração. Esse advento trouxe uma outra conjuntura social mundial, onde as políticas racistas tiveram maior concentração de exploração do homem de cor para com o homem branco. Viu isso na África do Sul, no continente australiano, nos países das Américas do Sul e Central e principalmente na maior colônia de desenvolvimento que foram os Estados Unidos da América. Até uma grande Guerra Cívica aconteceu devido ao interesse de abolir a escravatura nesse território, causando muitas mortes e destruição por todo o país. O legado da luta do homem afrodescendente começa quando termina essa guerra civil e as atrocidades de segregação começa acontecer não só nos Estados Unidos como também na Austrália e na África do Sul e nos países onde a política de segregação racial foi impulsionada pelo poder da necropolítica, do epistemicídio e do biopoder.

A SUBJUGAÇÃO DO HOMEM DENTRO DO CONTEXTO MUNDIAL: HOMEM SEM DIREITO A TER DIREITO.

Assim, não distinguiam quem era de cor ou se eram caucasianos ou até mesmo aqueles que já foram um dia afortunados e caíram na pobreza com falência ou perda dos seus bens. Verificar um ajuste no surgimento de subpoderes (subclassificações) entre as classes miseráveis. É válido destacar que entre a classe da pobreza espera-se que todos se enxerguem como iguais, porém o que foi percebido historicamente e isso reverbera nos dias atuais é que não é bem assim a dinâmica social. O que chama a atenção é a presença de uma hierarquia dentro da classe desfavorecida uma espécie de subclasses onde, embora todos estivessem na mesma condição econômica, quem tinha mais atributos como, por exemplo, de nível educacional, beleza, cor de pele que estivessem mais próximos daquilo que a sociedade aprovava sobressaía em detrimento dos demais. O que configura também uma busca pelo domínio do outro, a busca pelo poder continua mesmo dentro desse contexto desfavorecido. Isso é o que se espera evidenciar nos demais tópicos, destacando que a ausência de políticas públicas, após as leis que favoreceram a alforria, causaram consequências ainda mais danosas dentro desse contexto. Assim foi a humanidade séculos afora. Hoje se pode notar que isso trazia consequências drásticas nos tempos da propagação da cólera, da devastação por insetos em lavouras no Egito, nas proliferações da peste bubônica, Da varíola, sarampo, malária, a gripe espanhola, o H1N1, ebola, SIDA (AIDS) e agora o COVID 19. Nós não vivemos na época da Peste Negra ou da peste bubônica, mas hoje podemos imaginar e retratar como foi isso na Europa. Muitas vezes morriam ricos, morriam pobres, negros, branco e etc. Mas, o que mostra hoje pode ser comparado os que eram de classe média e inferior eram os que mais sofriam, pois não tinham amparo de reis, príncipes, dos Senhores Feudais e nem da nobreza. Assim é possível contextualizar ou fazer uma analogia sobre o que acontecia naquela época. O descaso das autoridades e dos que eram afortunados compara com os burgueses de hoje, encabeçado por um presidente que não tem a noção do que está acontecendo no país e vira as costas para milhares de pessoas infectadas, pessoas que perderam a vida e estimulando psicologicamente a população a pensar que está tudo normal com atos irresponsáveis, não dando exemplo do que é correto fazer e de encontra a ciência da formação do homem e a conjuntura do bem está da população que preside. Assim a barbárie do poder faz com que a necropolítica, epistemícidio e o biopoder entrelaçam dos séculos anteriores e vem desmascarar um conceito de sociedade e de Constituição de uma nação ir para o ralo e para uma sarjeta com ideais neoliberal e fascista. O povo sofre, e historicamente foi uma ferramenta de alienação para a sustentação dos que estão na camada mais alta da pirâmide social e isso percebe que na visão de um aristocrata, de um político, de burgueses e de quem ostenta poder necessita de quem está nas camadas inferiores para que essa sustentação dá sua base não seja esfacelada, isso

acarretaria uma situação que não saberia se conseguiria suportar. A história continua mostrando essa realidade, que nunca vai deixar de existir se não houver uma reviravolta no contexto político mundial, no que trata da concepção que o dinheiro não é mais importante do que a vida humana, do que a pose de lorde, da ganância do poder político, da exploração humana e da concepção que existe seres humanos inferiores e outros superiores. O homem na sua essência deveria ser um sujeito puro, pois nasce puro, não acredita que a sociedade lhe corrompe, o que corrompe ao homem é o seu caráter, a sua concepção do ter para o ser e não ser para ter. O processo conceitual desse homem vem das questões filosóficas da História Antiga, Idade Média, da modernidade e perpassa na contemporaneidade. Assim vemos em quase toda concepção os interesses pessoais (individuais), sociais (coletivos), de instituições e por último de organizações em que não se observa uma tendência de buscar terceiras, quartas e quintas intenções no que promovem, não busca uma realidade do que é bom para todos de forma natural. Pode entender que o homem, independente de etnia, de classe social, credo, poder econômico e do espaço onde está inserido, deve ser visto com igualdade, com direito a liberdade, com o contexto para o seu desenvolvimento intelectual, desenvolvimento cultural e do desenvolvimento social. Assim, o homem não pode ser ferramenta para sustentação de poder do outro homem, sim, dever ser parceiro com igualdade para ter uma vida e uma sobre vida dos seus, a sua própria e dos seus descendentes. Outro mecanismo alienador é a instituição chamada escola, pois com seus aparatos institucionais metodológicos dentro das suas normativas que deveriam promover uma conjuntura do que está sendo empregado no presente, ser libertária, democrática, igualitária na forma como emprega suas funções em ser mais plural, mais concisa no seu objetivo nos seus propósitos públicos e educacionais. A escola ainda é punitiva, a escola ainda é excludente e o pior, é privilegiadora das camadas que sustentam o poder. Ver a forma como suas diretrizes no papel é uma maravilha no que diz a lei para desenvolver de forma sem a normativa de ser plural e quando vai para a praticidade ver o contrário de tudo que está dentro da normalidade. Precisou ver de uma forma nefasta para ver isso claramente o que está acontecendo no processo do ensino aprendizagem agora na contemporaneidade no tempo de isolamento dos alunos, professores e de todos aqueles que fazem parte da comunidade escolar. Vemos coisas que não estão dentro do contexto educacional de teor da conjuntura social. É visto claramente a desigualdade entre os alunos, a qualidade da formação do professor, a conjuntura tecnológica das escolas e de infraestrutura onde a escola está inserida e por último a condição social desse educando que precisa de uma escola de qualidade e democrática de verdade na sua prática.

A tese que gostaria de discutir é a de que desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia. O problema que se impõe nesta medida é saber se por meio da educação pode-se transformar algo de decisivo em relação à barbárie. Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas "se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização — e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade. (ADORN, 2006, p. 70).

Assim, a barbárie dentro da educação é ver seu objetivo central sendo um mecanismo de promoção e de sustentação de elites, de governos em forma antidemocrática, de sustentação do poder e não favorecer o desenvolvimento de quem precisar do conhecimento escolar, das prerrogativas educacionais que favoreçam a sua emancipação dentro de um contexto social. Neste caso, fica claro que o mecanismo de negação ao desenvolvimento está dentro dos moldes da escola antiga, medieval, da escola moderna e que está refletindo na contemporaneidade.

AS CAMADAS QUE MAIS SOFREM COM A NECROPOLÍTICA EDUCACIONAL

É percebido que dentro da classe dos pobres existe uma espécie de divisão em subclasses e que entre elas. No contexto social de uma estrutura civilizatória que a camada dos afrodescendentes, devido uma conjuntura de fatores históricos dentro da negação dos seus direitos sendo negligenciados e furtados. Também pela forma como era tratados como objeto de sustentação em um contexto onde a vida, a cultura histórica, e a utilidade para suprir as necessidades do homem branco ainda é uma realidade e como pode notar isso? Dentro das normativas sociais, das normativas educacionais e por uma normativa camuflada e que na pratica só beneficia quem está no poder que é a da justiça. Essa forma de agir perante as regulamentações do que propõe as ideologias sociológicas educacionais é muito perversa, porque nunca foi contada claramente nas escolas como o negro veio para as colônias administradas por países europeus, nunca foi estudada de forma clara a verdadeira história do homem africano no seu habitat no ensino fundamental da educação básica, tem como imaginar dentro de uma compreensão que o homem africano quando eram trazidos para as colônias não faziam resistência e que eram covardes. Observa-se também que as escolas nunca contaram em suas aulas como era verdadeiramente tratado o homem afrodescendente na labuta nas grandes fazendas, seus castigos, suas obrigações que iam dos trabalhos mais

pesados como o mais leve que eram a de satisfazer prazerosamente seus donos, tanto o masculino quanto ao feminino. Assim eram tratados os afrodescendentes no seu cotidiano dentro das fazendas, senzalas e nos locais onde era permitido frequentar. Quando a escola esconde isso, percebe que a negação do homem como ser humano, foi para terceiro plano e isso descaracteriza o conceito de homens lutadores e aguerridos. Caminhos tortuosos fazem com que essa prática educacional aliene cada vez mais o conceito do que é bom para o crescimento intelectual para os que estão a margem da desigualdade social no Brasil. Quando há negação para o desenvolvimento claro das estruturas educacionais, quando prepara o professor em uma formação qualificada, quando equipa escolas com recursos tecnológicos, quando estrutura o espaço físico das unidades escolares, quando proporciona livros que realmente trata de uma metodologia e prática pedagógica libertadora, a política pública neste caso empregado é para a verdadeira transformação do indivíduo, mas infelizmente esse não é o interesse de quem ostenta o status do poder e nele deseja. Primeiro vai na maioria dos que estão na margem da desigualdade social, os afrodescendentes, segundo vai nos indígenas que precisam de ser equiparados na justa condição de ter uma política pública com maior ênfase por ser humano e ser o primeiro habitante a morar nesse país e o terceiro sujeito é o homem caucasiano de classe menos elevada socialmente, pois esse homem branco também vai ser a ferramenta para a sustentabilidade e ainda tem aqueles que não tem nenhuma perspectiva de ser recolocado em uma esfera social adequada por ser desmotivado a ser um cidadão transformado, ser reflexivo e ter uma condição mais eficiente na camada social devido as negações do seu direito como um ser humano. Neste caso a barbárie mencionada na citação acima, são as formas em que a educação manipulada por quem está no poder faz com as classes menos favorecidas negligenciando o acesso ao conhecimento e a preparação para ter um desenvolvimento educacional, intelectual para romper as barreiras da miséria e da desigualdade. Assim vê-se claramente como o poder da escola pode emancipar todas as barreiras e condições a vida de quem precisa evoluir e adquirir uma melhor oportunidade para o desenvolvimento. A ideologia de quem está no poder é nítida, fica no seu lugar aceita a sua condição de ferramenta de sustentação do meu poder e tu terás comida, água e uma situação para sobreviver. Assim é a visão de quem ostenta e sustenta a condição de manipular quem está precisando de oportunidade e condição para a manutenção da sua evolução. Disso advém a ideologia educacional em relação ao desenvolvimento do homem negro no Brasil. A necropolítica esconde a história do negro nos anais da educação nacional, no contexto de conhecer toda a cultura dos seus ancestrais para ser repassado para os seus descendentes. A aprovação da Lei 11.645/2008, não trouxe muito avanço na questão da negação dos estudos

da cultura dos afrodescendentes nas escolas públicas, pois nem toda escola colocou em prática o que diz a Lei, não houve uma capacitação para o emprego da lei e nem tão pouco uma fiscalização para o cumprimento nas escolas por parte dos coordenadores pedagógicos e implementam de uma forma grosseira um desequilíbrio entre a aplicação da lei e o seu não cumprimento. Como pode ser uma educação emancipatória dentro do contexto social, visto que até o livro didático quatorze anos atrás viviam mostrando uma realidade do homem caucasiano e não mostrava a realidade do homem negro. Quando houve uma política do livro didático de contemplar a imagem das atividades do cotidiano do homem negro, da figura do homem negro e a cultura do homem negro nos livros didáticos, percebe-se uma leve impressão que não tem uma contextualização real, não mostra claramente a cultura do negro antes e após a sua estadia no Brasil. A emancipação da educação continua sendo uma cultura do poder e dos que querem manter a política de sustentação das elites. Nesse sentido, vemos que a necropolítica está fazendo o seu papel que é matar a cultura do homem afrodescendente como também negligenciar a sua história dentro de uma sociedade em que o negro e pobres ficam a margem de uma educação de qualidade.

Existe aí duas coisas: o olhar e a interiorização; no fundo, não será o problema do custo do poder? O poder, na verdade, não se exerce sem que custe alguma coisa. Existe evidentemente o custo econômico e Bentham fala sobre ele: quantos vigias serão necessários? Consequentemente, quanto a máquina custará? Mas existe também o custo propriamente político. Se a violência for grande, há o risco de provocar revoltas; ou, se a intervenção for muito descontínua, há o risco de permitir o desenvolvimento, nos intervalos, dos fenômenos de resistência, de desobediência, de custo político elevado. Era assim que funcionava o poder monárquico. Por exemplo, a justiça só prendia uma proporção irrisória de criminosos; ela se utilizava do fato para dizer: é preciso que a punição seja espetacular para que os outros tenham medo. Portanto, poder violento e que devia, pela virtude de seu exemplo, assegurar funções de continuidade. A isto os novos teóricos do século XIX respondem: é um poder muito oneroso e com poucos resultados. Fazem-se grandes despesas de violência que tem pouco valor de exemplo; fica-se mesmo obrigado a multiplicar as violências e, assim multiplicam-se as revoltas. (FOUCAULT, 1979, p.120)

Para a sustentação do poder, tem que haver uma troca de obediência para quem serve e nesse caso quem obedece são aqueles que vivem na margem da miséria, dependendo da boa vontade de quem promove algum benefício em troca da submissão dos favores oferecido. Assim são aquelas pessoas em que não compreendem que tem direito, não foi preparado para essa compreensão e acaba sendo enganado para exercer a tarefa de subjugação dos que estão na camada superior da pirâmide etária econômica. Nesse contexto a escola exercesse o poder da necropolítica associada com o biopoder.

A FORMAÇÃO DO HOMEM NEGRO PARA DESEMPENHO SOCIAL E O SEU DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO

De acordo o que foi mencionado nos escritos, percebe que a injusta condição escolar que é oferecida para a comunidade quilombola, que tem por finalidade de preservar a cultura afro aos seus povos de origem daqueles que vieram para esse país com o propósito de trabalhar em regime de torturas, obrigatoriedade, de negação de direito e de proibição em muitas vezes dos casos separados de suas famílias, pois nem todos eram comprados pelos mesmo dono de fazendas e de engenhos, sentiam como vivessem em outro mundo. A diversidade de culturas que emana nesse país foi consequência dessa separação e provenientes de lugares específicos ao manejo de atividades além mar, nas suas terras natais de acordo com a atividade de cada região africana. Aqueles que tinham a atividade agrícola e de pastoreio, iam para as fazendas de cana-de-açúcar e da criação, os que tinham a cultura do garimpo ou de extrativismo, iam ser garimpeiros nas Lavras de Minas Gerais, e assim era a distribuição desses povos no país. Por isso vemos diferentes formas de falar no Brasil com sotaques diferenciados. Assim foi o legado do homem como mercadoria. A escola não retrata essa conjuntura, não retrata quando a assinatura da Lei Áurea foi assinada e promulgada, o homem de cor não tinha profissão, não tinha formação e nem tinha direito social. Teve que enfrentar diversas condições para que pudessem sobreviver. Foi necessário ir para os lugares da mediação dos grandes centros, ser útil em serviço braçal, não tinha direito a frequentar escola e ficou a mercê das adversidades da vida. Assim surgiram as favelas, a desigualdade social mais desumana que eram antes, porque era de brancos pobres com os brancos ricos, as vezes poderiam ser superados e como o homem negro ia superar além de ser pobre e sem nenhuma estrutura e com uma cor negra? A desigualdade foi tão grande que o reflexo nos dias de hoje é bem claro e perverso. Sabe que quando começa uma crise de saúde, quando acontece uma falta de estabilidade econômica e financeira, quem é que mais sofre? São os das camadas mais pobres que na sua maioria são os negros. A política educacional, social e a econômica de um país que já foi escravocrata só sobra para aqueles descendentes e dentro dessas políticas sociais governos criaram áreas de pessoas que são oriundas de descendências de escravos que são chamadas comunidades remanescentes de quilombos, popularmente conhecidas de comunidades quilombolas. Por força da Lei são destinados recursos para desenvolvimento social, cultural, estudantil, saneamento básico e de melhor conforto. Sabe o que acontece? Adivinhem quem gerencia essa verba? O homem branco, através de prefeituras. Pronto, será que o destino desses recursos é bem empregado? De acordo com a lei, os recursos são superiores por exemplo na

educação valor aluno maior do que do ensino regular para o aluno branco, o valor percupto da diferenciação da merenda é maior para o aluno quilombola do que para o aluno branco em uma escola regular e a condição metodológica e didática também são diferenciadas e será que são empregadas essas normativas? Aí percebe o negligenciamento do saber para uma formação adequada para a vida do homem negro na escola. Com todo isso os que ostentam o poder ainda está usando o homem negro para a sustentação do seu status social, com a concepção do que está fazendo e ao mesmo tempo usando de forma epistemicída de negar o que realmente é colocado nos anais do que trata da fomentação dos direitos em ter uma política pública voltada para o desenvolvimento humano de acordo com a sua cultura.

A NECROPOLÍTICA E EPISTEMICÍDIO DA JUSTIÇA E O BIOPODER AO HOMEM AFRODESCENDENTE NO BRASIL

A injustiça social, educacional e econômica faz com que a maioria do homem afrodescendente sofra com o aparato da polícia dentro de uma conjuntura em que a forma como lidam os agentes do poder policial dentro de uma favela ou comunidade que está a margem da pobreza é muito diferente do que acontece nas comunidades voltada para um diagnóstico vergonhoso no contexto social. Parece que tudo, uma coincidência triste geográfica, que está ao sul de alguma região é mais privilegiada do que está ao norte. Veja no Brasil, qual é a região mais desenvolvida? Sudeste e Sul. Vai na África e veja qual é a região com mais poder econômico e desenvolvimento? O Sul. No Rio de Janeiro, onde acontece maior índice de chacina? Zona Norte ou lugares que estão distantes da Zona Sul. isso parece que não é um fato mais científico, mais com muita coincidência e pode observar que essas regiões é onde concentram maior desenvolvimento. Outro motivo é o acesso a escola, o meio de trabalho, formação acadêmica e ou até mesmo um curso profissionalizante, muitos que estão no caminho de marginalização criminal, não frequentam a escola e até mesmo não tem uma estrutura familiar e mesmo assim tem negros que são formados, tem uma vida econômica estruturada ou até mesmo com formação superior são vítimas do infortúnio de ser negro e muitos são mortos por polícias que alegam ter confundido com marginais. O fato de alguém morar em uma periferia, de ter a cor negra e uma desigualdade social o faz vítima de preconceito e são condenados por um julgamento sumário sem condição de defesa. O biopoder entrelaçado com o epistemicídio tirou a vida da Vereadora Marielle, do Garoto João Pedro, dos Garotos da Chacina da Candelária, de muitos acontecimentos que fizeram desse

país, dentro das estatísticas nefastas que o tribunal da inquisição social faz com que o negro seja visto como um ser que não tem direito a ter direito.

Temos assim uma estrutura cruzada, homologa a estrutura do campo do poder, que opõe, como sabemos, os intelectuais, ricos em capital cultural e (relativamente) pobres em capital econômico, e os capitais da indústria e do comércio, ricos em capital econômico e (relativamente) pobres em capital cultural. De um lado, máxima independência em relação às demandas do mercado e exaltação dos valores desinteressados; de outro, dependência direta, recompensada pelo sucesso imediato, em relação à demanda burguesa, no caso do teatro, e pequeno-burguesa, isto é, popular, no caso do vaudeville ou do romance-folhetim. Temos, desde já, todas as características reconhecidas da oposição entre dois subcampos, o subcampo da produção restrita, que é o mercado de si mesmo, e o subcampo da grande produção. (BOURDIEU, 2008, p. 52).

Assim perceber que o biopoder está centrado nas unidades da escola, pois percebe-se que isso vai para o campo da intelectualidade em fazer com que esse poder econômico sobrepõe-se à intelectualidade e quando o indivíduo sobressai de forma em que vai encontrar a necessidade de quem está no domínio econômico faz com que fique ameaçado. Assim se percebe o porquê a fragilidade do homem de cor que pensa tem que ser tirada do foco nas questões em que vai argumentar e questionar sobre o direito de ter direito.

Com toda essa problemática o homem afrodescendente é afastado de muitas concepções educacionais no universo da educação e de uma promoção da sua estrutura financeira e social. Na visão de quem ostenta o poder é que precisa dos componentes da base da pirâmide etária para que o seu domínio nunca seja ameaçado.

AS POLÍTICAS DO DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO EDUCACIONAL E A CONDIÇÃO DO HOMEM NEGRO EM TEMPOS DE PANDEMIA

A condição do homem negro no Brasil com suas políticas públicas sociais e educacionais com ideologia neoliberal fascista, tem uma concepção de distanciamento desse indivíduo dentro do ambiente em que pode promover o seu desenvolvimento intelectual racional, o desenvolvimento emancipatório com a promoção ao direito de bens e de fatores econômicos no contexto da sua sobrevivência que é a escola. Quando vem alguma crise que retrata a falta de um contexto na formação dele é precária e vergonhosa sua real condição. Vamos relembrar alguns fatos que marcam a condição do homem de cor nesse país, a maioria deles moram e sobrevivem de trabalho rural, muitos deles saem de seus longínquos lugares do país, principalmente Norte e Nordeste para a colheita de café e de outras culturas, o período chamado de temporada de colheita, e agora esses homens estão enfrentando uma guerra com

batalhas desiguais que são as modernas colheitadeiras mecanizadas tecnológicas e estão tirando o trabalho desse homem, outro fator é a questão agora dos filhos e alunos que são negros que estão na escola na sua maioria de classe da base da pirâmide etária da economia social, que com o ensino online e com envio de tarefas online não tem acesso a internet e nem um smartphone ou um laptop, aí vemos uma desigualdade enorme e por último, escolas onde esses alunos estudam, não oferecem tais recursos porque também não são aparelhadas com os aparatos tecnológicos necessários para isso. Como isso pode acontecer em uma sociedade que segue uma Constituição Federal que todos têm direito a tudo isso que foi negado a abordado acima? Também pode-se dizer que a nossa Constituição Federal também é uma ferramenta de políticas na praticabilidade como uma forma de sustentação da necropolítica, do epitemicídios do direito do homem de cor e a sustentabilidade do biopoder ideologicamente mascarada no seu contexto prático. Viver em uma sociedade desigual será a sina do homem afrodescendente desse país sendo cada vez mais objeto de exploração física, mental, intelectual e educacional dentro de um paradoxo libertário. Pode-se compreender que as políticas públicas na praticidade tem um cunho ideológico, atende com maior eficácia a uma camada social e enquanto a outra vai ser beneficiada de acordo com o interesse dos que ostentam privilégios de quaisquer natureza, pode ser por qualquer fato que a camada social privilegiada sustenta em uma sociedade, local ou um contexto na sua plenitude geográfica.

METODOLOGIA

Foi empregado a metodologia da pesquisa bibliográfica qualitativo, com leitura de Artigos, livros e anais sobre o tema abordado. Tem como alvo, alunos de graduação, pós-graduação, alunos de mestrado e doutorado e quem for interessado no conhecimento do trabalho apresentado nesse artigo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O homem, independente de etnia, de classe social, credo, poder econômico e do espaço onde está inserido, deve ser visto com igualdade, com direito a liberdade, com o contexto para o seu desenvolvimento intelectual, desenvolvimento cultural e do desenvolvimento social. Assim, o homem não pode ser ferramenta para sustentação de poder do outro homem, sim, deve ser parceiro com igualdade para ter uma vida e uma sobre vida dos seus, a sua própria e dos seus descendentes.

Entre a classe da pobreza espera-se que todos se enxerguem como iguais, porém o que foi percebido historicamente e isso reverberam nos dias atuais é que não é bem assim a dinâmica social. O que chama a atenção é a presença de uma hierarquia dentro da classe desfavorecida uma espécie de subclasses onde, embora todos estivessem na mesma condição econômica, quem tinha mais atributos como, por exemplo, de nível educacional, beleza, cor de pele que estiverem mais próximos daquilo que a sociedade aprovava sobressaia em detrimento dos demais. Pode-se destacar ainda a ausência de políticas públicas, após as leis que favoreceram a alforria, causaram consequências ainda mais danosas dentro desse contexto. Assim foi a humanidade séculos afora.

Podemos dizer ainda que a necropolítica esconde a história do negro nos anais da educação nacional, no contexto de conhecer toda a cultura dos seus ancestrais para ser repassado para os seus descendentes. A aprovação da Lei 11.645/2008, não trouxe muito avanço na questão da negação dos estudos da cultura dos afrodescendentes nas escolas públicas, pois nem toda escola colocou em prática o que diz a Lei, não houve uma capacitação para o emprego da lei e nem tão pouco uma fiscalização para o cumprimento nas escolas.

Para a sustentação do poder, tem que haver uma troca de obediência para quem serve e nesse caso quem obedece são aqueles que vivem na margem da miséria, dependendo da boa vontade de quem promove algum benefício em troca da sublicencia dos favores oferecido. Assim são aquelas pessoas em que não compreendem que tem direito, não foi preparado para essa compreensão e acaba sendo enganado para exercer a tarefa de subjugação dos que estão na camada superior da pirâmide etária econômica. Nesse contexto a escola exercesse o poder da necropolítica associada com o biopoder

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, ao longo das suas histórias, desde a sua formação, até na contemporaneidade, o homem afrodescendente luta por direito a sua liberdade, a concepção de igualdade perante a todos, a poder praticar e demonstrar sua cultura e ter um lugar mais destacado dentro da sociedade. Infelizmente a história e o legado do homem negro mostra que as injustiças começam dentro do seu contexto como um ser humano, até a máscara em que estão empregadas dentro das Cartas Magnas de cada país onde estão inseridos, pois o que estão dentro desses anais sociais não condiz com sua empregabilidade e praticidade. É uma máscara com que a necropolítica, o epistemicídio e o biopoder, usa da sua influencia para que essa empregabilidade não seja colocada em prática para que os que promovem o emprego dessas

ciências não percam os seus confortos de hegemonia financeira, social e os status que são promovidos para quem ostentam uma posição na camada superior da pirâmide etária econômica de cada país. Assim percebe as injustas promoção dos que são privilegiados e a diminuição dos direitos que estão na base da pirâmide etária da economia, da condição social e cultura. A necropolítica está vivenciada, infelizmente, em todo setor social em que estão inseridos os negros e os menos favorecidos. O epistemicídio e o biopoder estão impregnados nos problemas dos afrodescendentes sociais e também daqueles homens brancos que estão vivendo a margem da pobreza financeiro e social.

REFERÊNCIAS

ADORN, Theodor. Educação e Emancipação. Paz e Terra: São Paulo, 2006.

AGAMBEN, G. Estado de exceção: [Homo Sacer II, I]. São Paulo: Boitempo, 2015.

ALMEIDA, L.R. “ Wallon e a educação “. In: ALMEIDA, L.(org.) e MAHONEY, A.A. (org.). Henri Wallon - Psicologia e Educação. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2ª edição, 2002.

BORDIEU, Pierre. *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

_____. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1987.

_____. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. *A produção social da cultura, do conhecimento e da informação / organização Regina Maria Marteleto e Ricardo Medeiros Pimenta*. - 01. ed. - Rio de Janeiro: Garamond, 2017.

FANON, F. Os condenados da terra. 42. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2004.

FOUCAULT, Michel, 1926-1984. *Vigiar e punir*. – (Biblioteca de teoria política; 9) ISBN 978-972-44-1809-4 CDU 316 340 321.01

GALLO, Sílvio; ASPIS, Renata Lima. *Foucault e a educação*. Coleção Filósofos e Educação. São Paulo: Paulus, 2011, DVD. 1 entrevista (60 min), widescreen, color.

MBEMBE, A. Crítica da razão negra. São Paulo: n-1 edições, 2018.

Michel Foucault - Um crítico da instituição escolar. **Revista Nova Escola**, São Paulo, edição especial 10/2008.

O pensador de todas as solidões. **Revista Educação – Especial Foucault pensa a educação**, São Paulo, v. 3, p. 16-25.

PARO, Vítor Henrique. **Educação como exercício do poder**: crítica ao senso comum em educação. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PINHEIRO, M. M. **Emoção e afetividade no contexto da sala de aula: concepções de professores e direções para o ensino**. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1995.

TRAGTENBERG, Maurício. A escola como organização complexa. In: GARCIA, Walter (org.). **Educação Brasileira Contemporânea**: organização e funcionamento. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1976, p. 15-30.

REFERÊNCIA ELETRÔNICA

PEREIRA, Juliana Martins. « MBEMBE, Achille. Necropolítica. 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018. 80 p. », Horizontes Antropológicos [Online], 55 | 2019, posto online no dia 03 dezembro 2019, consultado o 11 junho 2020. URL: <http://journals.openedition.org/horizontes/3977>

<https://deusmelivro.com/critica/critica-da-razao-negra-achille-mbembe-25-11-2014/#.XuJ5MUVKh1s>

NOVAS TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: AS FRONTEIRAS ENTRE A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO E A EXCLUSÃO DIGITAL

Gilmar dos Santos Sousa Miranda ¹
Nancy Rigatto Mello ²

“A exclusão digital não é ficar sem computador ou celular. É continuarmos incapazes de pensar, de criar e de organizar novas formas, mais justas e dinâmicas, de produção e distribuição de riqueza simbólica e material.” (Gilson Schwartz)

RESUMO

O presente texto pretende problematizar a temática Educação Superior a distância na sociedade brasileira atual, baseado na perspectiva de inclusão numa lógica mediada pelas novas tecnologias. Por outro ângulo, objetiva levantar questionamentos sobre “exclusão digital” como forma de exclusão social na educação, levantando questões de como essas novas tecnologias corroboram para a prevalência de diferenças nas classes sociais, sem poder aquisitivo suficiente para acompanhar tal desenvolvimento na era conhecimento tecnológico da informação e comunicação. Percebe-se pelos estudos existentes sobre a temática, que no Brasil ainda há um atraso no acompanhamento da era digital, dando abertura para instituições privadas ofertarem sua contribuição para minimizar o problema da exclusão digital no país, porém, na maioria das vezes, com interesses comerciais. E assim, observa-se um profundo distanciamento entre pobres e ricos, entre incluídos e excluídos. Nessa perspectiva, o texto pretende recorrer ao pensamento do filósofo latino-americano Enrique Dussel, que ao assumir uma práxis crítica e libertadora, concebe uma crítica à ideologia da exclusão. Assim, na concepção filosófica de Dussel, com fundamentos em suas inferências filosóficas, sociais, políticas e pedagógicas, na relação sociedade-educação na atual conjuntura societária e capitalista, problematizar a temática da democratização da educação e da tecnologia nos dias contemporâneos. Culturalmente, o acesso à universidade sempre foi privilégio de uma sociedade com maior poder social e econômico.

Palavras-chave: Classes sociais, Educação a distância, Exclusão digital, Ideologia de Exclusão.

INTRODUÇÃO

Vivemos em uma era de ascensão das tecnologias digitais da informação e da comunicação, em que o principal canal de acesso às informações é a internet. Tais

¹Doutorando em Educação pela Universidade São Francisco - USF, gisasomi@gmail.com;

² Doutorando em Educação pela Universidade São Francisco - USF, nrigatto10@gmail.com;

mudanças impactam todas as esferas da sociedade, superando conceitos de espaço e tempo, e alterando as formas em que são estabelecidas as relações comerciais, econômicas, sociais, chegando a atingir o panorama educacional. Diante disso, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) vem sendo utilizadas por grande parcela da população, por empresas, organizações e pelo governo, estabelecendo significativas metamorfoses econômicas, sociais, políticas, culturais e educacionais. Destaca-se que a utilização das TICs, provocam ainda consequências na interação entre as pessoas, modificando as formas de se relacionar e viver em sociedade, e essas novas relações sociais convergem para um novo modelo de sociedade denominada “Sociedade da Informação. Daí, presencia-se também modificações nos costumes, nas formas de consumo, na maneira de viver e de se relacionar. Assim, as tecnologias atuais apresentam uma perspectiva onipresente, visto que a interação nos mais diversos contextos do cotidiano social, tornou-se tão naturalizada, ultrapassando as relações e interações humanas sem mesmo houvesse uma percepção. (COLL; MONEREO, 2010).

Neste contexto, percebe-se uma ascensão na oferta de cursos na modalidade EaD (Educação à Distância), criados a partir de uma filosofia de inclusão social, que é a de levar a educação onde a modalidade presencial não consegue chegar. Através da rede mundial de computadores, temos acesso instantâneo e globalizado à informação. Para Castells (2003), tal realidade se retroalimenta à proporção que requer cada vez mais os indivíduos estejam conectados, ou ao contrário estão “condenados” a ser vítimas da exclusão digital. Assim, identifica-se um aumento em relação a desigualdade no acesso às informações disponíveis.

A metodologia utiliza o referencial bibliográfico com base nos estudos de Enrique Dussel a respeito da Libertação da Filosofia e do Encobrimento do Outro, com enfoque analítico sobre o entendimento da EAD como manifestação dos recursos proferidos para servir à formação da massa crítica e a inclusão tecnológica.

TECNOLOGIAS, INTERNET E EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

A Educação a Distância no Brasil tem mais de 50 anos. Iniciada por rádio, passando por outros meios de comunicação, como jornais, revistas, correspondência, TV, atualmente, também pela internet, existem 87 mil pessoas matriculadas em cursos universitários, de

acordo com dados recentes da Associação Brasileira de Ensino à Distância (ABED), O número é considerado pequeno se comparado ao total de estudantes de graduação no Brasil, que aproxima dos 3 milhões. A EaD é hoje tema de vários estudos, pois trata-se de uma temática delicada, dividindo opiniões de pesquisadores, com relação a desenvolvimento do aprendizado do aluno, do conteúdo, de qualidade, evasão, etc. Pelas estatísticas da ABED, é grande o índice evasão em cursos de graduação. E pelos dados e pesquisas, o problema não é apenas tecnológico. Culturalmente, por anos, era estabelecido que “alfabetizado” era aquele que dominava os códigos formais de leitura. No entanto, novas teorias, reposicionaram o debate, como exemplo Paulo Freire, evidenciando a alfabetização como o domínio dos códigos culturais de referência para o próprio grupo. Para ele, a alfabetização,

[...] não há de ser feita de fora para dentro, nem de cima para baixo, mas pelo próprio homem com ajuda do educador, com os instrumentos que o educador oferece. [...] Teríamos de pensar igualmente na redução das chamadas palavras geradoras, fundamentais ao aprendizado de uma língua silábica como a nossa. (Freire, 1983, p.13).

Assim, a alfabetização ainda deve ser considerada um exercício de inclusão política e social, em que o código assimilado faz sentido na realidade do aluno, permitindo que ele seja sujeito da aprendizagem. Assim, o domínio da leitura, ultrapassa a habilidade funcional para o convívio em sociedade, e transforma-se em ferramenta de intervenção e transformação social. Esta perspectiva concede que se defina Inclusão Social não apenas como distribuição de recursos, mas como participação na determinação das oportunidades individuais e coletivas de vida. Para Belloni (2002), as TIC's “[...] já estão presentes e influentes em todas as esferas da vida social, cabendo à escola [...] atuar no sentido de compensar as terríveis desigualdades sociais e regionais que o acesso desigual a estas máquinas está gerando” (p.124). Souza et al. (2014), ao contextualizar a EaD (Educação a Distância) como uma forma de democratização de ensino, se reportam à Mill (2008), que se atribuía à EaD, como “alternativa para atendimento à demanda por conhecimentos profissionais provenientes de pessoas que residiam em locais distantes dos centros mais desenvolvidos” (p. 113). No entanto, o autor revela que somente em meados de 1960, com o surgimento das universidades não presenciais alguns mitos e preconceitos começaram a ser superados dentro desta modalidade. Assim, as tecnologias devem alcançar as pessoas e propiciar a estas, um engajamento em práticas sociais significativas, permitindo o acesso a uma série de recursos, todos desenvolvidos e promovidos com

vistas a melhorias sociais, econômicas e ao poder político do público-alvo e das comunidades. Freire (1983) já apontava a comunicação como um mecanismo de troca, de diálogo, da construção conjunta do conhecimento – praticada pela sociedade civil, nas esferas compostas pelos movimentos sociais, propiciada pelas novas tecnologias, podendo concretizar uma transformação: de uma sociedade ouvinte e passiva, para uma audiência ativa, transformando cidadãos produtores e difusores de informação, e assim, a comunicação sendo utilizada como ferramenta e potência para difusão de temas diversos, de interesse público, no debate social. Neste ínterim, Freire, ainda critica o conceito de extensão como “invasão cultural”, como a atitude contrária ao diálogo que é o sustentáculo de uma autêntica educação. O autor faz uma crítica à educação tradicional brasileira relacionando-a a um conceito de dominação, e como esta, em vez de libertar o homem, escraviza-o, reduzindo-o a coisa, manipulando-o, dificultando sua afirmação como pessoa e sua atuação como sujeito. Assim, a educação deve permitir que o sujeito seja ator da história e encontre sua realização nesta ação, fazendo-o efetivamente, homem. Assim, faz sua análise da relação entre técnica, modernização e humanismo, onde mostra como evitar o tradicionalismo sem cair no messianismo tecnológico. Assim, o autor defende que embora todo desenvolvimento seja atribuído modernização, nem toda modernização pode significar desenvolvimento. Casteller (2008, p.6) já apresentava a educação como um instrumento democratizador, cujos benefícios deviam ser estendidos a todos com a função de igualdade das oportunidades. Dewey, em suas críticas à escola tradicional, salientava que este modelo de educação não preconizava a democracia, mas sim tinha uma tendência à classificação dos sujeitos, não condizente a uma educação democrática, uma vez que selecionar indivíduos é uma forma de exclusão e numa sociedade considerada democrática, a participação de todos é um requisito obrigatório. Dewey argumentava que a Educação é o caminho principal para a busca de um mundo com mais justiça social e menos exclusão. Muraro (2012, p.4) compartilha desta teoria e defende “que a vida democrática depende de uma educação que desenvolva o hábito de pensar reflexivo” e que desenvolver a capacidade do indivíduo em resolver problemas, aprender a cooperar e contribuir com o outro e participar livre e ativamente da democracia, é um dos preceitos que devem nortear a educação. Para o autor, é onde é possível defender “a inseparabilidade da democracia da educação e ambas do pensar a experiência problemática.” (Muraro, 2012, p.10-11) Com a Lei de Informática em 1997, em seu Art. 79, dentro da Lei Geral de Telecomunicações - LGT, nº 9.472, de 16/jul/97 1. “Obrigações de universalização são as que objetivam possibilitar o acesso de qualquer

peessoa ou instituição de interesse público a serviço de telecomunicações, independentemente de sua localização e condição socioeconômica, bem como as destinadas a permitir a utilização das telecomunicações em serviços essenciais de interesse público. No mínimo, 18% do total dos recursos serão aplicados em Educação, para os estabelecimentos públicos de ensino”, para fomentar pesquisa e desenvolvimento em informática, visando a implantação de centros comunitários de acesso à Internet. Em 1999, destaca-se a criação da UniRede, que foi um consórcio interuniversitário criado, com o nome de Universidade Virtual Pública do Brasil 2 . Objetivando a promover uma luta por uma política de Estado, o referido programa visava à democratização do acesso ao ensino superior público, gratuito e de qualidade, e o processo colaborativo na produção de materiais didáticos e na oferta nacional de cursos de graduação e pós-graduação. Souza et al. (2014), apresentam um panorama da evolução da legislação brasileira, no que concerne à EaD. Em 2005, o decreto 5.622, desencadeou a ascensão da EaD no Brasil, e atribuindo a esta como uma “modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. ” (BRASIL, 2005, p.1) Em 2016, através do Decreto Federal 5.800, era concebida a UAB (Universidade Aberta do Brasil), que tendo dentre seus objetivos, a proclamava como um caminho de “promoção do desenvolvimento da modalidade de educação a distância, e, de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País e ampliar o acesso à educação superior pública; e reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País” 3 . Se referindo ao modelo da Universidade Aberta do Brasil, Santos (2011) apresenta que a EaD, como um modelo de ensino em expansão, atribuindo à essa como uma perspectiva de promoção do desenvolvimento da educação brasileira. O autor também atribui à evolução das novas tecnologias como precursor do ensino a distância, indicando-as como forma propícia e necessária para a democratização educação superior no país, e como as “[...] políticas de diversificação de modalidades de ensino no setor público têm propósitos democratizantes.” (p.1). Ao adotar o discurso da “democratização” do ensino, a EaD deveria ser apontada como um instrumento essencial de legitimação política para os grupos que protagonizam a elaboração dessas políticas, pois isso faria com que um número expressivo de pessoas pudesse ter acesso ao ensino superior. (p. 9). Nicolaio e Miguel (2010) defendem a EaD como prognostica “forma de

aproximação do conhecimento necessário a uma melhor formação profissional.”(p. 5). E assim, Silva e Oliveira (2012) também argumentam que:

[...] a EaD contribui para a democratização do acesso à educação, na medida em que contribui para o acesso à formação profissional de milhões de pessoas que não teriam acesso a uma formação universitária se a EAD não existisse. Embora ainda exista um grande preconceito com relação a EAD, esta modalidade de ensino começa a se tornar popular, atingindo diversas camadas da sociedade. (...) (Silva e Oliveira, 2012,p.12).

E, Giro e Michel (2004), acrescenta:

[...] o sistema universitário brasileiro passou por algumas reformas ao longo do século XX para que pudesse se tornar um lugar mais democrático, de produção de saberes, de questionamento, de formação de cidadão e tentativa de minimizar a reprodução das desigualdades sociais (GIRO, S. MICHEL, p. 06, 2004).

DEMOCRATIZAÇÃO E ACESSO

Assim, é importante lembrar que as universidades existem em função da comunidade. Elas não podem ter um fim para si mesmo. Gadotti (1994) argumenta que a gestão democrática pode melhorar o que ela tem de mais natural: o seu ensino. Assim, é indispensável que as instituições de ensino superior ajam a favor da cidadania a partir do que a própria modernidade coloca à disposição, a exemplo da tecnologia. Salienta-se que a função da garantia do direito de acesso à educação respeitando, entre outros, os princípios de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”; e “garantia de padrão de qualidade”. (BRASIL, 1988, art. 206, incisos I e VII). Guareschi, Comunello, Nardini & Hoenischi (2004), discorrem sobre as políticas públicas como um pressuposto de ações coletivas para garantir os direitos sociais, configurando um compromisso público que visa dar conta de determinada demanda em diversas áreas e permite a expressar a transformação daquilo que é do âmbito privado em ação coletiva no espaço público”. Porém, não é real a ideia que o modelo atual de educação a distância mediado pelas novas tecnologias possa ser a solução para todos, especialmente em áreas mais carentes ou longe dos grandes centros urbanos. Pesquisas feitas pelo órgão governamental CGI.br em 2017, mensurou o a utilização da rede mundial de computadores pelos jovens brasileiros, situados na faixa etária entre 9 a 17 anos, revelando grandes disparidades de acordo com as classes socioeconômicas. Pela pesquisa,

98% das crianças e adolescentes pertencentes às famílias das classes A e B eram usuárias de internet, e em contrapartida, apenas 66% dos indivíduos na mesma faixa etária, pertencentes às classes D e E possuíam acesso à rede. A pesquisa também apontou que 5,2 milhões de crianças e adolescentes não eram usuários da internet, e destes, 2,9 milhões nunca acessaram a rede, percentual correspondente a 10% da população na faixa etária pesquisada. Ainda, 13% dos jovens da classe D e E referem não saber usar a rede (CGI.br, 2017a). Revela-se, assim, desigualdades digitais, aliadas às desigualdades socioeconômicas sendo visível o impacto de tais disparidades na implementação de políticas públicas que promovam a inclusão. A pesquisa evidenciou ainda, os principais fatores para o não acesso à internet, a falta de disponibilidade de rede no domicílio, apontada por 11% (3,4 milhões) de jovens. Evidenciou também, o valor financeiro elevado dos serviços de internet, a indisponibilidade do serviço em determinadas regiões (nos domicílios e escolas da periferia, por exemplo) e a restrição do acesso em locais públicos como a escola, tendo em vista que apenas 28% dos jovens de classes D e E possuem acesso à internet na escola (CGI.br, 2017a). Levando em consideração, que grande parte das escolas públicas brasileiras não conta com TIC inseridas nas atividades pedagógicas, com estrutura precarizada nos territórios periféricos, sem espaços apropriados como laboratórios ou salas de aulas equipadas com computadores, falta de manutenção dos equipamentos disponíveis, falta de capacitação dos professores para a utilização das novas tecnologias, evidenciando-se que a cibercultura segue longínquo do ensino público brasileiro. Teoricamente, as políticas públicas educacionais devem promover o acesso da educação, à população historicamente excluída, mediante programas de bolsas e vagas na rede pública de educação superior, sejam na modalidade presencial ou EaD, o número de vagas ociosas e de evasão é elevada. Para Boneti, Gisi e Filipak (2013, p. 525):

[...] nem mesmo a gratuidade é critério suficiente para o preenchimento das vagas. Existem dificuldades de aprendizagem para a aprovação em processo seletivo nos cursos ofertados, pois as questões relacionadas ao acesso têm relação direta com a Educação Básica, uma vez que esta consiste em um elemento explicativo das particularidades do acesso e as possibilidades de permanência. Observam-se também dificuldades econômico-financeiras, altos índices de desistência ocasionados por diferentes causas, sendo uma dessas os projetos pedagógicos, que não contemplam a diversidade cultural.

A frequência do estudante na universidade pressupõe algumas exigências sociais, culturais, estruturais, que são contraídos ao longo da trajetória da vida do jovem

estudante. Não apenas a situação socioeconômica dos estudantes universitários condicionam as dificuldades do jovem em se manter na escola, mas questões como o tipo da instituição (pública ou privada), e também a caracterização dos cursos, distinguindo aqueles com maior ou menor “prestígio” social e inclusive o turno (noturno, integral, diurno). Para Bonetti e Gisi (2007, p. 77): “Essa desigualdade se faz sentir desde o início da educação básica, quando os alunos já chegam em condições desiguais em decorrência das oportunidades que tiveram ou não. E isso continua perpetuando as desigualdades, pois o acesso ao que é considerado capital cultural é restrito aos que possuem o código que possibilita a sua aquisição.” Para Ristoff (2014, p. 742-743), 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, por isso mesmo, deve estar na base das políticas públicas de inclusão dos grupos historicamente excluídos”. Além disso, mediante a situação socioeconômica da população, a qual empobrece a cada ano ocorre muitas vezes a evasão expressiva de jovens que abandonam seus estudos por questões relacionadas a dificuldade de conciliar com seu emprego. Pereira (2009), salienta que a abertura para as IES privadas na oferta de cursos superiores na modalidade EaD explicita a mercantilização da educação e, ainda, configurando-se como uma forma de obtenção de benefícios financeiros públicos, renúncias fiscais. Para a autora o processo de expansão e de mercantilização do ensino superior, permitiu ao Estado, “a partilha dos recursos públicos: entrega de verbas públicas para o setor privado e, ao mesmo tempo, o financiamento privado para as IES públicas, numa explícita diluição de fronteiras entre o público e o privado.” (Pereira, 2009, p.271). Também é importante considerar que o modelo atual de financiamento do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) fragiliza o trabalho docente, pois utiliza o trabalho dos tutores, indivíduos que exercem atividades docentes, porém, sem vínculo com a instituição, sendo remunerados com bolsas de valores baixos, e sem garantias trabalhistas. E estes, nem sempre possuem a formação específica do curso. Dentro desses parâmetros da UAB, prevalece um formato que contribui para a desconstrução da valorização do profissional docente, à medida que o desenho desse sistema conduz para uma massificação da oferta de vagas e com diminuição dos direitos trabalhistas dos sujeitos envolvidos nesta modalidade.

POR UMA ÉTICA DA LIBERTAÇÃO

Para Baumam (1999),

Classificar consiste nos atos de incluir e excluir. Cada ato nomeador divide o mundo em dois: entidades que respondem ao nome e todo o resto que não. Certas entidades podem ser incluídas numa classe — tornar-se uma classe — apenas na medida em que outras entidades são excluídas, deixadas de fora. (BAUMAN, 1999)

A partir da Ética da Libertação proposta pelo filósofo Dussel, critica-se austeramente o sistema eurocêntrico e de exclusão e se constitui ética crítica, ou seja, “da transformação como possibilidade da reprodução da vida da vítima e como desenvolvimento factível da vida humana em geral”. (DUSSEL, 2000, p. 564). A Ética da Libertação, conforme Oliveira (2012), baseia-se em práticas do cotidiano, a partir das perspectivas filosóficas de Levinas, Apel, Kant, Marx, Habermas e outros. Refere-se às vítimas do sistema: do sujeito negado, injustiçado, excluído e desconsiderado e sem respeito ao seu direito primordial, à vida. Dussel, contraria o cognitivismo teórico e “compreende a racionalidade como uma dimensão da vida humana, que lhe permite viver mais e melhor.” (OLIVEIRA, 2012).

Para Dussel, além do reconhecimento do valor da vida, dever ser atentado para um posicionamento racional, livre e autônomo do indivíduo, aceitando-o com igualdade, e esta aceitação é um posicionamento e o reconhecimento ético, quer dizer, a aceitação do argumento não é apenas um objeto de verdade, outrossim, um assentimento da pessoa do outro. (DUSSEL, 2001, p. 8). Para o autor, o (auto)reconhecimento das vítimas do sistema-mundo subjugadas e discriminadas (as classes operárias, escravas, negras, índias, mulheres, idosas, incapacitadas, imigrantes dentre outras), bem como a valorização de seus contratantes e autonomias, ora discriminados pelo sistema mundo atual. Assim Dussel apresenta:

Quem reconhece responsabilmente que as vítimas não podem reproduzir-desenvolver sua vida nem participar simetricamente na discussão daquilo no qual estão afetadas, está obrigado/a: (a)negativamente desconstruir realmente as normas, ações, instituições ou estruturas históricas que originam a negação material da vítima; e (b)positivamente, transformar ou construir as normas, ações, instituições ou as estruturas necessárias para que a vítima possa (b.1) viver humanamente, (b.2) com participação simétrica, (b.3) efetuando realmente as exigências factíveis ou alternativas que consiste em transformações, sejam parciais ou estruturais. (DUSSEL, 1988, p. 17).

Vislumbra-se na Ética da Libertação, uma límpida dinâmica de transição, concluindo-se que a transformação expressa no deslocamento de direção de uma intenção. Nessa perspectiva, para Dussel (2000), libertar significa mais do que o rompimento das cadeias,

e sim, de trazer prosperidade à existência humana, permitindo que “as instituições, o sistema, abram novos horizontes que transcendam a mera reprodução como repetição de ‘o mesmo’ – e, simultaneamente, expressão e exclusão de vítimas” (DUSSEL, 2000, p. 566). Dussel corrobora que a Ética é imprescindível por revelar perspectivas críticas de mudança de uma sociedade que exclui, para um espaço de luta como forma desses indivíduos serem reconhecidos como personagens principais, dignos de espaço na sociedade globalizada. A reflexão de Dussel sobre o ethos moderno traz à tona o grande abismo da exclusão social. A exclusão social como uma disfunção ética e política, que requer urgentemente numa análise e reflexão sobre as causas da exclusão partindo do reconhecimento do outro como sujeito.

Para Dussel (2000),

[...] é preciso afirmar que o tema ético não se inicia tanto na positividade da vida humana, mas em sua negação (exclusão): o não poder viver, questão que não embora precise do horizonte positivo (direito a vida). Para o filósofo argentino: Hoje no mundo periférico (na África, Ásia, América Latina, de capitalismo dependente) como na Paris de 1844 (momento de presença da marginalidade no capitalismo livre-cambista em crise), importa-nos poder refletir ético-filosoficamente sobre a vida a partir de sua negação, em sua forma mais premente: o fato massivo da pobreza das grandes maiorias (...). A pobreza é impossibilidade de produção, reprodução e desenvolvimento da vida humana; é a falta de cumprimento das necessidades, mas também origem de consciência crítica (DUSSEL, 2000, p. 321-322).

Aludindo sobre as vítimas do sistema social, Dussel (2006) discorre que a tolerância não tem sentido, pois, é incoerente pelo fato de não termos este poder. Pela Ética da Libertação, ser solidário é cuidar um do outro e uma obrigação de cada um, de poder se colocar no lugar, respeitando e responsabilizando pelo outro como outro. A universalidade da solidariedade é imprescindível quando se alude à igualdade dos diferentes: de gêneros, classes, etnias, etc, e incluindo as classes exploradas, as periferias e as gerações futuras que tiveram como herança uma terra exterminada. Com isso, Dussel, contraria uma lógica imposta pelo poder político, e vem fomentando uma batalha social destinada a erradicar os sistemas dominantes, excludentes e de exclusão sociocultural das populações oprimidas. Portanto, regressando no contexto da democratização do acesso às tecnologias, oportunizando o acesso à educação a distância no Brasil, a reflexão é incitante, e para investigá-la é necessário perpassar por várias obliquidades às vezes obscuras e não objetivas. Salienta-se, que o acesso à educação superior deve ser interpretado como valoroso mecanismo capaz de construir e consolidar a cidadania em

um país democrático e mesmo com algumas políticas públicas consideradas como significativas, o acesso ainda é um desafio, sobretudo nas instituições públicas e naqueles cursos mais respeitados e com melhores status sociais, o que comprova que a democratização está distante da igualdade de acesso e isso se reflete numa classe visivelmente excluída.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Respalhada na Declaração Mundial sobre a Educação Superior, Bernheim e Chauí (2008) apresentam que:

[...] sem uma educação superior adequada e instituições de pesquisa que formem massa crítica de pessoas qualificadas e cultas, nenhum país pode garantir genuíno desenvolvimento endógeno e sustentável e, em particular, os países em desenvolvimento e os países de menor desenvolvimento relativo não poderão reduzir o hiato que os separa dos países desenvolvidos industrializados (BERNHEIM; CHAUI, 2008, p. 16).

Nestas circunstâncias, e analisando as informações apresentadas, é intuitivo que a educação superior sempre foi destinada a uma parcela privilegiada da população. Assim, apenas garantir o acesso a uma universidade, não soluciona o problema, pois é necessário possibilitar ao estudante, condições necessárias para sua permanência até sua formação, de forma a poder concorrer com igualdade à um futuro sucesso profissional e pessoal. Após conseguir o acesso à uma universidade, um número expressivo de estudantes compõe as estatísticas de evasão, devido aos vários percalços no decorrer do seu curso. Muitos acabam desistindo. Isso poderia ser minimizado, se as políticas públicas se alinhassem às necessidades dos estudantes durante a sua permanência no curso, apoiando-os de durante a sua trajetória, de forma a favorecer e incentivar a sua permanência e conclusão. Assim, a democratização da educação superior se tornaria realidade. Para Sguissardi (2015) a democratização da educação superior no Brasil ainda é uma realidade distante, e esclarece:

[...] falta de igualdade de condições para o acesso e permanência [...]adquire o significado de uma verdadeira utopia. É necessário enfatizar que essa utópica igualdade de condições para o acesso à, e de permanência na, educação superior é, como nos demais níveis, condição básica da democratização desse nível de educação. Isto é, não se pode falar em processo de democratização sem que se verifique

algum grau importante de igualdade de condições para todos os candidatos a uma vaga na educação superior (SGUISSARDI, 2015, p. 877).

Para o efetivo direito à educação, Cury (2002), ratifica que o estudante tem direito à igualdade no momento do acesso e também durante a permanência do estudante no curso, promovendo uma sociedade na qual a educação seja o universo das oportunidades. Neste ínterim, a Educação Superior a Distância, vislumbrada como forma de democratização do ensino, não se configura exatamente assim enquanto não contenha definições quanto às dimensões de qualidade e do reconhecimento das especificidades de seus alunos, uma vez que, do ponto de vista político, ela é recomendada como forma de interiorizar a educação e ampliar o acesso da população. Ocorre que a população atendida pela EaD geralmente é aquela mais carente, mais distante dos grandes centros urbanos, das formações mais sólidas e dos professores com mais experiência, já que a maioria dos profissionais direcionam suas atividades para cidades localizadas em regiões metropolitanas. Assim, pressupõe-se à necessidade de criação e adequação de políticas públicas, de forma que a efetivação do uso das tecnologias digitais chegue às áreas e populações mais excluídas, de modo que o acesso às informações possa ser alcançado por toda a população, evitando dessa forma a exclusão digital. (CGI.br, 2017b). Entretanto, o simples acesso às novas tecnologias educacionais, como, na EaD, não é o bastante para poder garantir o direito a uma formação integral e integrada. Não basta para o aluno “excluído” apenas receber um “diploma”. Há de pensar na discrepância entre democratização da educação e massificação da educação na sua origem. A democratização continua sendo dever do Estado, na isonomia na oferta de oportunidades a igualdade também aos cidadãos em tudo àquilo que é básico e necessário para a sua integração social. Levando em consideração a grandeza territorial brasileira e não desprezando as diferenças sociais e culturais abissais, há grande margem de reflexão quando falamos de tecnologia, educação a distância e exclusão. Não podemos, portanto, deixar de vislumbrar que a educação distância tem sua importância numa possibilidade para ajudar na democracia do acesso ao ensino superior. Porém, mediante os estudos, conclui-se que a EAD descontextualizada e desvinculada de outros complexos fatores, por si só, não sustenta a ideia de solução para o processo de democratização do ensino superior.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt; **Modernidade e ambivalência / tradução Marcus Penchel**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

BELLONI, M. L. **Ensaio sobre a educação a distância no Brasil**. *Educação & Sociedade*, n. 78, ano XXIII, p. 117-142, abr. 2002.

BERNHEIM, Carlos Tünnermann; CHAÚÍ, Marilena de Souza. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior**. Brasília: UNESCO, 2008.

BONETI, Lindomar Wessler; GISI, Maria Lourdes; FILIPAK, Sirley Terezinha. **Do Direito à Educação Superior ao Desafio do Acesso para todos**. *Revista Diálogo Educacional (PUCPR. Impresso)*, v. 13, p. 517-536, 2013.

BRASIL. Decreto No. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Publicado no Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 20 de dezembro de 2005.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014.

COLL, César; MONEREO, Carles. Educação e Aprendizagem no Século XXI: Novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. In: COLL, César; MONEREO, Carles (Orgs.). **Psicologia da Educação Virtual: Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 15-46.

Comitê Gestor da Internet no Brasil – CGI.br. (2017b). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros: TIC Domicílios 2016**. São Paulo: CGI.br, 2017. Disponível em: <http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_DOM_2016_LivroEletronico.pdf>. Acesso em: 16 de Mai. de 2020.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da Internet reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade.** Rio de Janeiro: ZAHAR, 2003.

CASTELLER, Luiz Donato. **A Centralidade de “Experiência” na Concepção Educacional de John Dewey: análise de apropriações no pensamento pedagógico brasileiro.** Dissertação de Mestrado. Disponível em Acessado em 15 Jun. 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença.** Caderno de Pesquisa. São Paulo, v. 38, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

DEWEY, John. **Democracia e Educação: breve tratado de filosofia da educação.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

DEWEY, John, (1959a). **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação.** 3a . ed. São Paulo: Nacional. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da Libertação: crítica à ideologia da exclusão.** Trad. de George I. Maissiat. São Paulo: Paulus, 1995.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da Libertação: crítica à ideologia da exclusão.** 5 reimpressão. São Paulo: Paulus, 2015.

DUSSEL, Enrique. **Hacia un Marx desconhecido. Un comentario de los manuscritos del 61-63.** México: Siglo XXI, 1988.

DUSSEL, Enrique. **Deconstrucción del concepto de “tolerancia”: de la intolerancia a la solidaridad.** México: UAM-Iz, 2006b.

DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão.** Petrópolis: Vozes, 2000.

DUSSEL, E. **Hacia una filosofía política crítica.** Barcelona: Desclée de Brouwer, 2001.

DUSSEL, E. **Ética da libertação: na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GADOTTI, Moacir. **Pressupostos do projeto pedagógico. Cadernos Educação Básica- O projeto pedagógico da escola. Atualidades pedagógicas**. MEC/FNUAP, 1994.

GIRO, S. MICHEL. **A importância da gestão democrática dos recursos públicos destinados à educação**. Revista eletrônica. Ano II. Número 3. Maio 2004.

GUARESCHI, Neuza; COMUNELLO, Luciele Nardi; NARDINI, Milena; Júlio César Hoenisch (2004). **Problematizando as práticas psicológicas no modo de entender a violência**. In: **Violência, gênero e políticas públicas**. Orgs: **Strey, Marlene N; Azambuja, Mariana P. Ruwer; Jaeger, Fernanda Pires**. Ed: EDIPUCRS, Porto Alegre, 2004.

MILL, D. ; ABREU-E-LIMA, D. ; LIMA, V. ; TANCREDI, R. . **O desafio de uma interação de qualidade na educação a distância: o tutor e sua importância nesse processo**. Cadernos da Pedagogia (Ufscar. Online), v. 2, p. 112-127, 2008.

MURARO, Darcísio Natal. **Democracia como forma de vida: relações entre as ideias de John Dewey e Paulo Freire**. IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012.

NICOLAIO K. MiGUEL L. **A democratização do ensino por meio da educação a distância**1 Revista Intersaberes, Curitiba, ano 5, n. 9, p. 68-91, jan/jun 2010.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação**-8ª edição Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.
Pereira, L. D. (2009). **Mercantilização do ensino superior, educação a distância e Serviço Social**. **Katálisis**, 12(2), 268-277. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rk/v12n2/17.pdf> , Acesso em 15. Jun. .2020.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. DIAS, Alder Sousa. **Ética da Libertação de Enrique Dussel: caminho de superação do irracionalismo moderno e da exclusão**

social.2012. Disponível em <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/1798>. Acesso em 15 Jun. 2020.

RISTOFF, D. **O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do**
<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/1798> estudante de graduação. Avaliação, Campinas, v. 19, n. 3, p. 723-747, 2014.

SANTOS, Fabiano Cunha dos. **UAB como política de democratização do ensino superior via EAD. 2011.** Disponível em <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0184.pdf> Acessado em 16 Jun. de 2020.

SILVA, Renata Gomes da; OLIVEIRA, Eloiza Gomes de. **A EAD contribui para a democratização do acesso à educação pública? SIED - Simpósio Internacional de Educação a Distância. EnPED – Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância.** Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR. Setembro de 2012.

SGUISSARDI, V. **Estudo Diagnóstico da Política de Expansão da (e Acesso à) Educação Superior no Brasil – 2002-2012.** Brasília: Edital N. 051/2014 SESU; Projeto de Organismo Internacional – OEI; Projeto OEI/BRA/10/002, 2014.

SOUZA, W. G. S; Gomes, C. A; Moreira, S. P. T. **Educação a Distância como possibilidade de democratização do ensino superior: uma discussão à luz do pensamento de Democracia e Educação de John Dewey. 2014.** Disponível em <http://www.abed.org.br/hotsite/20-ciaed/pt/anais/pdf/348.pdf>. Acesso em 04 Set. 2020.

O ABANDONO ESCOLAR E A CRISE NA GESTÃO EDUCACIONAL: UMA REFLEXÃO SOBRE O ENSINO PÚBLICO NO BRASIL¹

Rafaela Alves Luzia da Silva²
Moisés Amora da Silva Filho³
Guilherme Lima Lago Tomaz⁴
Janiara de Lima Medeiros⁵

RESUMO

O abandono escolar é um tema comum nos debates do poder público e meios acadêmicos. Suas causas normalmente não são diretamente ligadas à administração pública, mas uma eficiente gestão pública pode atenuar as causas da desistência dos estudantes. O presente artigo tem por objetivo analisar as principais motivações para os altos índices de abandono escolar na Rede Pública Municipal de Educação de Belford Roxo - RJ. Diante deste cenário, refletir a respeito dos motivos pelos quais os estudantes abandonam seus estudos é o passo inicial para buscar possíveis soluções para a diminuição dos altos índices apresentados. A partir do aprofundamento de diversos referenciais teóricos-metodológicos ligados ao campo estudado, foram efetuadas leituras que subsidiaram a mensuração dos dados estatísticos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), vinculado ao Ministério da Educação (MEC), possibilitando verificar as taxas de abandono e reprovações em Belford Roxo. Apresenta-se, por fim, uma pequena contribuição para os debates sobre a crise de gestão escolar.

Palavras-chave: Abandono escolar, Administração pública em educação, Gestão educacional, Belford Roxo - RJ.

INTRODUÇÃO

Este estudo analisa os dados relativos ao alto índice de abandono escolar na Rede Pública Municipal de Educação de Belford Roxo - RJ. Diante de um cenário que desvaloriza

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

² Doutoranda em Ensino de Ciências pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - RJ, rafaelaluzia@gmail.com;

³ Doutorando em Educação pela Universidade Federal Fluminense - RJ (Bolsista CAPES), mestre em Educação pelo PPGEduc-UFF, jornalista, pedagogo e professor de História da Rede Municipal do Rio de Janeiro, msilva1109@yahoo.com.br;

⁴ Graduado em Administração Pública pela Universidade Federal Fluminense - RJ, graduando em Ciências Contábeis pela Faculdade Unyleya - RJ, guilherme_tomaz@outlook.com;

⁵ Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense - RJ (PPGEduc-UFF), psicopedagoga, pesquisadora e professora de Língua Portuguesa em instituições de ensino no Estado do Rio de Janeiro, jani.medeiros.educacao@gmail.com.

os investimentos na escola pública, estudar os indicadores de abandono/evasão escolar se faz importante para a compreensão da crise educacional.

No Brasil, ter acesso a um modelo de ensino que seja, ao mesmo tempo, público e de qualidade parece ser um sonho que muitos almejam, mas que poucos conseguem alcançar. Como consequência disso, nas últimas décadas, a sociedade civil organizada brasileira esteve à frente de inúmeras campanhas em defesa de maiores investimentos da União no setor educacional do país. Entidades estudantis, em especial, a União Nacional dos Estudantes (UNE), propuseram e conseguiram a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei Nº 13.005/2014 decênio 2014 a 2024. A meta 20 do PNE destina 10% do Produto Interno Bruto - PIB do País, ampliando os investimentos na Educação Pública.

O debate sobre o abandono escolar é uma questão urgente, sendo necessárias medidas que possibilitem a diminuição dos altos índices em todos os níveis e modalidades de ensino. Em 2018, por exemplo, o Censo Escolar indicava uma taxa de abandono escolar nacional da ordem de 824.769 alunos (2%) no ensino fundamental (EF). Na Rede Municipal de Belford Roxo foram 926 alunos (3%) que abandonaram as salas de aula, e essa taxa não contabilizava os alunos evadidos, nem aqueles que não renovaram a matrícula escolar no ano de 2018 e interromperam seus estudos.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), vinculado ao Ministério da Educação (MEC), o conceito técnico de abandono é diferente de evasão. O abandono escolar ocorre quando o aluno deixa de frequentar a escola no período letivo. Ele faz sua matrícula no início do período e no passar dos meses abandona, não retornando à escola para dar continuidade a seus estudos. Já a evasão escolar ocorre quando o aluno fecha um ano letivo e não retorna no início do ano seguinte para renovar sua matrícula e dar continuidade aos estudos.

O abandono e a evasão escolar são debatidos por inúmeros estudiosos, que compilam dados, apresentam diagnósticos, buscam possíveis medidas e ações para solucionar esse problema tão caro à educação nacional. As discussões dentro do meio acadêmico tendem a focalizar a preocupação com a parcela de crianças e jovens que abandona/evade a escola e não completa o ensino fundamental, e que, por consequência, não terminam a educação básica, transformando o ensino médio algo distante para muitos cidadãos.

A Constituição Federal (CF), artigo 5º, assevera que a Educação é direito de todos e dever do “Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Em complemento à CF, duas leis que

regulamentam o direito à educação merecem destaque: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

A CF, a LDB e o ECA formam o tripé basilar que assegura o direito fundamental de acesso à educação de crianças e jovens. Na LDB, os entes federativos têm graus de responsabilidades diferentes, e às vezes, em conjunto, em relação à organização do ensino público ofertado no país. Cabe à União liderar um pacto nacional, a partir das ações definidas no Plano Nacional de Educação (PNE), em parceria com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, para os avanços das metas educacionais.

Diante disso, o presente estudo intenta demonstrar as razões do abandono escolar na Rede Pública Municipal de Educação de Belford Roxo. Investiga-se ainda, as taxas de reprovações e fracasso escolar, a distorção ano de escolaridade e idade e a gestão escolar. Pretende-se apresentar alguns dos fatores internos e externos que levam os alunos a abandonar a escola, bem como verificar se a Administração Pública de Belford Roxo age para atenuar ou gerar uma solução do problema na rede municipal de ensino.

METODOLOGIA

A pesquisa quantitativa é algo pouco realizada no campo educacional, por diversos fatos, na maioria das vezes pelas dificuldades na coleta dos dados e pela dispendiosa estrutura técnico-financeira que precisa ser investida para sua realização. No entanto, a educação não deve temer a análise quantitativa, que nos apresenta um universo de reflexão rico para as pesquisas educacionais.

Diante disso, os pesquisadores da área de educação precisam amplificar pesquisas com tais características metodológicas. Nesta mesma direção, optamos por refletir o abandono escolar a partir dos dados do Censo Escolar da cidade de Belford Roxo, mas não somente os dados frios, afinal de contas, é preciso ir além, aprofundar-se.

Qualificar a elaboração de uma pesquisa, entre outras questões, requer um olhar crítico, focalizado no campo em estudo.

Pressupõe um conhecimento do contexto em que os dados foram produzidos e de sua forma de medida e de coleta. Pressupõe um conhecimento amplo e aprofundado da área em que os problemas estudados se situam. Pressupõe, pois, o domínio de teorizações e o conhecimento de seus contornos epistêmicos. Este domínio permite escapar ao uso mecânico de técnicas de análise quantitativa, permite ainda detectar os maus usos dessas técnicas e as distorções de análises. (GATTI, 2004, p. 14).

À análise dos dados permite-se apreender possíveis elementos causadores do abandono escolar no EF da rede municipal de Belford Roxo - RJ. Na leitura dos dados vem à luz elementos que possibilitam identificar causas e consequências do abandono escolar, e que foram norteadoras da nossa reflexão teórico-metodológica.

Quanto à abordagem do problema, a pesquisa utilizou os dados do Censo Escolar do INEP⁶, por intermédio, do portal QEDU⁷. Os fundamentos teórico sobre o abandono escolar foram embasado sem autores que estudam a temática de forma mais aprofundada, entre eles: CURY (2007), ARAUJO (2017), SANTOS (2015), SILVA (2015), SILVA FILHO (2017), PINTO (2014), VASCONCELOS (2014), AZEVEDO (2013), GATTI (2004), PARO (2010), RIBEIRO (1991).

REFERENCIAL TEÓRICO

Os dados do Censo Escolar 2018 apontam números merecedores de atenção. De acordo com eles, o EF brasileiro conta com 27,2 milhões de alunos matriculados, um valor 4,9% menor do que o número de matrículas registradas no ano de 2014. Essa queda, segundo o INEP, foi mais intensa nas matrículas dos anos finais (6º ao 9º), do que nos anos iniciais (1º ao 5º), expressando um funil ainda mais excludente de acesso ao ensino médio, etapa final da educação básica.

Decorrem-se, atualmente, diversas causas que podem atuar na ocorrência do abandono escolar. As “condições socioeconômicas e violência são motivos importantes a serem discutidos, principalmente em regiões urbanas, onde o tráfico de drogas se faz presente em sua maioria e influencia diretamente em muitos casos no comportamento do educando” (SILVA FILHO; ARAÚJO, 2017, p. 43). Contudo, duas óticas divergentes se evidenciam: a primeira representa o que ocorre fora da escola, como relação familiar, desigualdade social, violência e drogas.

Para Vasconcelos, “deve-se levar em conta o que envolve questões cognitivas e psicoemocionais dos alunos, fatores socioculturais, institucionais e aqueles ligados à economia e a política” (VASCONCELOS, 2014, p. 12). A segunda abordagem analisa o cenário das redes públicas municipais, enfatizando uma reflexão sobre as dificuldades de infraestrutura física precária, inexistência de atividades extracurriculares, práticas esportivas

⁶ INEP é o organizador do Censo Escolar, principal instrumento de coleta de informações da educação básica e a mais importante pesquisa estatística educacional brasileira.

⁷ QEDU é um portal que compila, sistematiza e analisa os dados oficiais do Censo Escolar (iniciativa desenvolvida pela Fundação Lemann e Meritt).

diversificadas e atrativas aos alunos, distanciamento e falta de empatia entre professores e alunos e a falta de diálogo entre os vários atores sociais da comunidade escolar.

Um fator importante, que não pode ser esquecido, é a relação abandono e reprovação (AZEVEDO, 2013). O binômio é dos maiores entraves vivido pelas redes públicas de ensino, e suas causas e consequências advêm de fatores diversos, entre eles, os aspectos culturais, sociais, econômicos e políticos.

Estudos afirmam “que a falta de estímulo e motivação dos alunos de classes menos favorecidas, seja de forma econômica ou cultural, tem interferido de forma significativa no processo de aprendizagem” (PINTO, 2014, p. 23). As reprovações levam o aluno à distorção ano de escolaridade e idade, e o atraso escolar pode afetar diretamente no rendimento e na sua interação com o restante da turma. Em consequência, a baixa autoestima e a falta de confiança em seu potencial são pontos que podem levar o aluno a abandonar os estudos.

Outro elemento contribui para o abandono escolar, a alta incidência entre os alunos das classes populares que precocemente necessitam colaborar no provimento das suas famílias e do seu próprio sustento. (MEDEIROS, 2019). Desta forma, esgotados dos hábitos diários e desmotivados pela pouca qualidade do ensino, ao mesmo tempo em que não se sentem incluídos em tal sistema, estes jovens tendem a abandonar seus estudos.

Ao aprofundar as leituras da área, observa-se uma convergência entre os estudiosos da questão:

É grande o quadro das causas que levam à evasão escolar, entre eles estão: a falta de motivação do aluno para situar-se na escola, o despreparo do professor para ministrar suas aulas, a frequente rotatividade dos professores na escola, o número insuficiente de pedagogos para atuarem, a ausência, a distância da família no acompanhamento do processo ensino-aprendizagem do sujeito, a metodologia aplicada pelo professor em sala de aula, a indisciplina, a transferência de moradia, a repetência, a gravidez precoce, o consumo de álcool, o trabalho infantil, as dificuldades de acesso à escola, o bullying, o racismo. (SILVA; SANTOS, 2015, p. 33).

A realidade de vida dos alunos das camadas mais populares diferencia-se do que acontece com os alunos da classe dominante, pois os alunos oriundos da classe social dominante têm como diferenciais praticar atividades extracurriculares, estudo de língua estrangeira, música, teatro, esportes, dança, cursos de reforço, preparatórios. Os filhos das camadas mais populares mal têm admissão aos cursos noturnos, sem perspectiva alguma de fazerem cursos de aperfeiçoamento ou complementares.

Alguns aspectos merecem atenção, sejam eles fatores internos e externos à escola, como “drogas, sucessivas reprovações, prostituição, falta de incentivo da família e da escola,

necessidade de trabalhar, excesso de conteúdos escolar” (SILVA FILHO; ARAÚJO, 2017, p. 39), assim como “alcoolismo, vandalismo, falta de formação de valores e preparo para o mundo do trabalho influenciam diretamente nas atitudes dos alunos que se afastam da escola” (SILVA FILHO; ARAÚJO, 2017, p. 39). Procurar entender a juventude no seu todo é vital, as suas dificuldades numa sociedade que vive em constante mudança, na qual a própria definição de “jovem” agrega vários fatores distintos e contraditórios entre si.

Entre os 6 e 14 anos de idade, todos deveriam estar obrigatoriamente cursando o EF, e o Estado deve zelar e garantir que isso aconteça. O abandono escolar também se vincula com a transição demográfica, a mudança de local de moradia fruto do processo de urbanização. Visto que, a concentração das populações nos espaços urbanos aumentou a demanda por políticas públicas educacionais, por novas escolas, o que muitas vezes não acontece de forma rápida à resposta do poder público.

Para Vitor Henrique Paro, a reprovação foi a forma adotada pela administração pública para culpar os alunos pelo seu fracasso escolar:

A tendência generalizada, diante desse fracasso, tanto na academia quanto nas instâncias do Estado e da sociedade em geral, é lançar sua responsabilidade sobre os meios e sua utilização. Busca-se, então, a causa do mau ensino, ora na escassez ou mau emprego dos recursos (condições inadequadas de trabalho, baixos salários, falta de material didático etc.), ora na má qualidade do corpo docente (formação deficiente, falta de compromisso profissional etc.), ora em causas ligadas aos próprios usuários da escola (desinteresse do aluno, violência, falta de empenho dos pais em estimular seus filhos a aprender etc.). (PARO, 2010, p. 773).

A classe econômica mais favorecida tem o comando da sociedade e a molda conforme seus interesses, e não faz diferente quando se trata da educação. Esta tornou como prática a classificação dos estudantes pelas suas classes sociais, sendo a norma estabelecida para julgar a razão do fracasso. (BATISTA *et al.*, 2009). O autor aborda que a forma como são classificados e avaliados os alunos vai de acordo com sua condição social. Este modelo tende a desestimular o aluno e o leva a reprovações e ao abandono escolar.

O método avaliativo utilizado na escola pode não levar em consideração que a forma de apresentar a matéria não é atrativa ao aluno e isso coincide no seu fracasso escolar, pois ao não se interessar pela matéria, seu rendimento pode cair e isso leva o aluno ao desinteresse. O que esse conteúdo estudo vai interferir em sua vida acaba sendo um dos questionamentos dos alunos, aqueles que vem a situação de sua casa e a luta constante de seus pais ou responsáveis por garantir o sustento da família.

Ao se sentir incapaz de compreender o conteúdo e não entender como isso pode contribuir para a busca de uma vida melhor, uma parcela deixa a escola e vai à procura de outras vivências mais atrativas do que a escola. O fracasso escolar tende a jogar esses jovens à própria sorte, pois abandonam a escola e se tornam ainda mais vulneráveis. Nas regiões com maiores índices de tráfico e violência, eles acabam sendo presas fáceis para o mundo do crime.

Reverter tal cenário exige comprometimento dos gestores públicos em todos os níveis da educação. Envolver a comunidade escolar nas soluções dos seus problemas é primordial neste caso. O atual Plano Nacional de Educação (2014-2024), luta histórica dos movimentos educacionais comprometido com a escola pública, deve assumir sua responsabilidade enquanto articulador privilegiado da consolidação de uma sistema nacional de ensino.

O PNE atenta para a questão. De acordo com a meta 02, o Brasil deveria ter universalizado até 2016, “o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento)” (BRASIL, 2014). Na prática, todos os indicadores do acompanhamento do plano demonstram que ainda estamos distantes de cumprir os objetivos traçados.

Outra meta importante do PNE, a meta 19, apresenta a necessidade de sair do papel a Gestão Democrática da Educação (GDE), isto é, reforçar a democracia no interior da escola. Assim, garante-se condições “para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.” (BRASIL, 2014). Entende-se nesta pesquisa, ser imperativo relacionar as metas 2 e 19 do PNE, visto que a GDE é um passo essencialmente chave neste processo. Avanços nesta articulação propiciam ações concretas para solucionar os altos índices de abandono e evasão escolar.

Localidades que apostam na gestão democrática da escola tendem a ter maiores êxitos na redução do abandono escolar. Porque a GDE “expressa um anseio de crescimento dos indivíduos como cidadãos e do crescimento da sociedade enquanto sociedade democrática. Por isso a gestão democrática é a gestão de uma administração concreta.” (CURY, 2007, p. 494). Os pontos fortes da GDE são a inclusão e a participação de alunos, pais, responsáveis, professores, auxiliares administrativos, auxiliares de limpeza, inspetores entre outros agentes.

Seguindo essa linha, a boa administração deve ter como foco principal a forma de utilizar seus recursos para ter um melhor aproveitamento, de modo que a administração seja eficaz e eficiente. É preciso realinhar os métodos de ensino de forma a tornar o que for estudado importante para seus estudantes, que precisam compreender a importância daquilo para o seu futuro. É necessário adotar um sistema ensino que utilize o horário integral, garantindo mais tempos na escola, diversificando e ressignificando os currículos escolares.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Rede Pública Municipal de Ensino de Belford Roxo – RJ conta com 76 unidades escolares e um total de 39.865 alunos matriculados, conforme dados consultados do Censo Escolar/Inep 2018. Nesta pesquisa, analisou-se as 56 escolas que ofertam ensino fundamental regular aos seus 28.616 alunos.

No ano de 2018, a rede municipal de Belford Roxo - RJ teve uma taxa de abandono escolar de 3%, totalizando 928 casos no período letivo. Ao realizar uma comparação entre os anos de 2015 a 2018, observou-se que a taxa de abandono chegou a 4%, um total de 4.798 casos de abandono escolar no ensino fundamental.

Tab. 1 – Dados do Censo Escolar/INEP - Rendimento Escolar
Rede Pública Municipal de Belford Roxo ano 2015

Taxas de Rendimento (2015)							
Etapa Escolar	Reprovação		Abandono		Aprovação		Total
Anos Iniciais– EF	15,8%	3.515	3,6%	803	80,70%	17.984	22.302
Anos Finais– EF	20,7%	1.646	6,6%	527	72,70%	5.776	7.949
Total de alunos	17,06%	5.161	4,40%	1330	78,54%	23.760	30.251

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Tab. 2 – Dados do Censo Escolar/INEP - Rendimento Escolar
Rede Pública Municipal de Belford Roxo ano 2016

Taxas de Rendimento (2016)							
Etapa Escolar	Reprovação		Abandono		Aprovação		Total
Anos Iniciais – EF	16,93%	3.613	3,92%	837	79,20%	16.890	21.340
Anos Finais – EF	20,49%	1.479	7,01%	506	72,50%	5.234	7.219
Total de alunos	17,83%	5.092	4,70%	1343	77,47%	22.124	28.559

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Tab. 3 – Dados do Censo Escolar/INEP - Rendimento Escolar
Rede Pública Municipal de Belford Roxo ano 2017

Taxas de Rendimento (2017)							
Etapa Escolar	Reprovação		Abandono		Aprovação		Total
Anos Iniciais – EF	11,73%	2.508	3,41%	728	84,86%	18.139	21.375
Anos Finais – EF	15,98%	1.112	6,74%	469	77,27%	5.376	6.957
Total de alunos	12,78%	3.620	4,22%	1197	83,00%	23.515	28.332

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Tab. 4 – Dados do Censo Escolar/INEP - Rendimento Escolar
Rede Pública Municipal de Belford Roxo ano 2018

Taxas de Rendimento (2018)							
Etapa Escolar	Reprovação		Abandono		Aprovação		Total
Anos Iniciais – EF	7,54%	1.622	2,73%	588	89,73%	19.300	21.510
Anos Finais – EF	11,68%	830	5%	340	83,54%	5.936	7.106
Total de alunos	8,57%	2.452	3,24%	928	88,19%	25.236	28.616

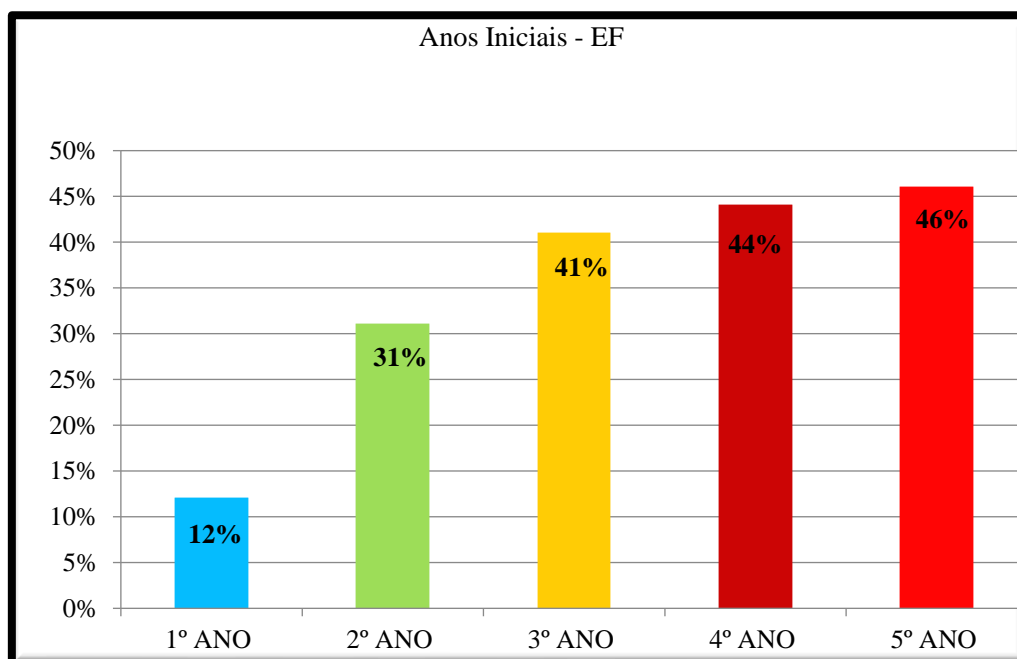
Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Ao analisar as tabelas (1, 2, 3 e 4) é possível constatar que entre 2015 e 2018 os anos finais (6º ao 9º ano) do EF tiveram as maiores taxas de reprovação e abandono escolar. Nos anos iniciais, a média de taxa se manteve estável entre 2015 e 2017. Na virada de 2018 ela reduziu, e essa queda pode ser atribuída ao novo sistema de avaliação adotado pela resolução da Secretaria Municipal de Educação (SEMED-BR), nº 3, de 13/4/2018. A medida retomou o sistema de ciclo alfabetizador na rede municipal, além de outros projetos complementares. Tais ações podem ter influenciado positivamente na redução dos índices de reprovações nos anos iniciais.

No entanto, o problema de distorção ano de escolaridade/idade no município permaneceu em níveis altíssimos. Entre 2015 e 2017 houve uma taxa de distorção por ano de escolaridade/idade de 36% nos anos iniciais e de 44% nos anos finais do EF, um índice fora dos níveis aceitáveis.

Nos dados de 2018, apresentados a seguir (Tab. 5 e Tab. 6), são ainda mais preocupantes. O Gráfico da Tab. 5 indica que a cada 100 alunos matriculados nos anos iniciais, aproximadamente 35 estavam com atraso escolar de 2 anos ou mais. No quinto ano, por exemplo, a rede municipal tinha 4.184 alunos e 46%, ou 1.925 alunos, estavam com atraso escolar. Esse atraso pode ser mais um dos fatores que levam ao abandono escolar.

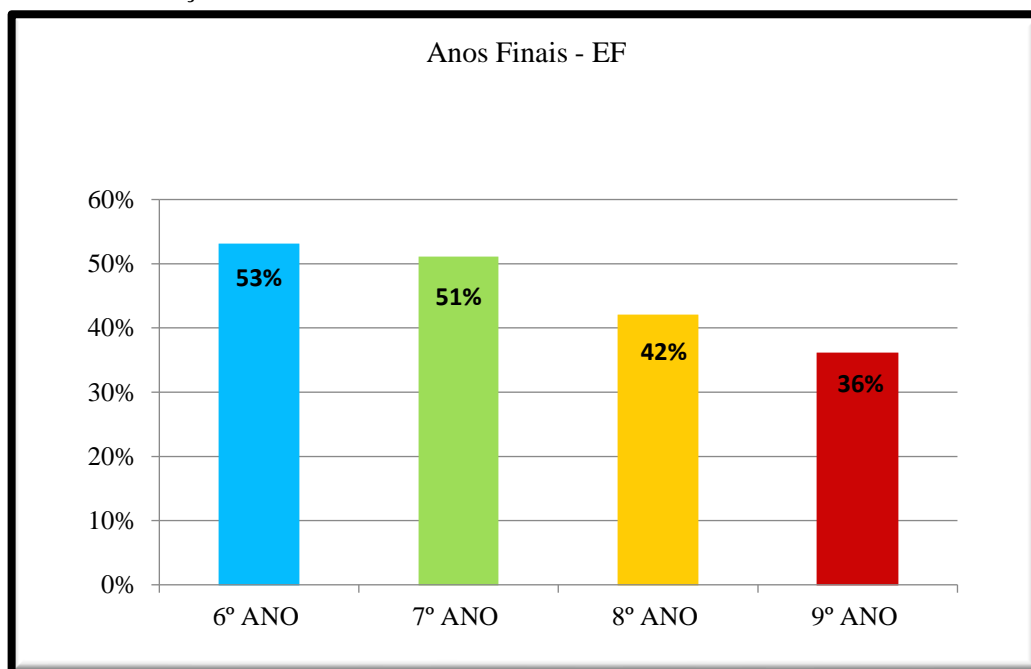
Tab. 5 – Censo Escolar/INEP
Distorção Ano de escolaridade/idade na rede Belford Roxo – ano 2018



Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Os dados apresentados no Tab. 6, informam que a cada 100 alunos matriculados nos anos finais, aproximadamente 48 estavam com atraso escolar de 2 anos ou mais. No sexto ano, por exemplo, a rede municipal tinha 2.685 alunos matriculados e 53%, ou 1.423 alunos, em algum atraso escolar. Os índices seguiram altos até o nono ano.

Tab. 6 – Censo Escolar/INEP
Distorção Ano de escolaridade/idade na rede Belford Roxo – ano 2018



Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

Além do abandono escolar durante o período letivo, ocorre também a evasão escolar, quando o aluno conclui o ano letivo anterior, podendo ter sido reprovado ou até mesmo aprovado, e não retorna à escola no ano seguinte para seguir seus estudos. O Censo Escolar/INEP é uma das principais ferramentas para esse monitoramento, quando se inicia a primeira fase (matrícula inicial), é preenchida toda a vida da escola, incluindo sua estrutura física, equipamentos, atividades, corpo docente e discente.

As unidades escolares e secretarias de educação não podem depender somente do banco de dados do Censo Escolar/INEP, sendo necessário ter seus próprios bancos para acompanhamento e gerenciamento. Cada unidade escolar deve ter os dados atualizados de seus alunos e responsáveis e tal ação é essencial para compreender a situação de cada um deles, suas vidas escolares, frequências, notas e demais anotações pertinentes.

Os indicadores de distorção ano de escolaridade/idade revelaram ainda estar cursando o EF um percentual expressivo de jovens que já deveriam ter ido para o ensino médio. “Vários estudos mostram que o atraso escolar é um dos principais responsáveis pela evasão definitiva. Desta maneira, a normalização do fluxo escolar é vista como um importante meio de redução do abandono escolar.” (RIBEIRO, 1991, p. 12). Esse atraso escolar, muitas vezes, torna-se o empurrão final, motivador da não conclusão da escolaridade básica.

Um fato que merece maiores estudos é a relação entre a ocorrência do abandono escolar e a gestão da frequência escolar, pois o acompanhamento, ou a falta dele, contribui decisivamente para como a gestão escolar deve agir. Afinal, quanto mais rápido a gestão escolar souber dos alunos faltosos, maiores serão as chances de se planejar formas de resgate para as salas de aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foram elencadas inúmeras razões que levam ao abandono escolar, entre elas, as injustiças sociais, a distância entre a prática escolar e o universo cultural da criança, a má distribuição de renda e as limitações do sistema educacional, sendo todos pontos comuns que propiciam ao abandono escolar na rede pública municipal de Belford Roxo.

Em toda a literatura pesquisada foram apresentados problemas comuns nas redes públicas de ensino, sendo os mais citados: fatores socioeconômicos, violência, reprovação, atraso escolar e falta de estímulos. Ressalta-se a urgência de uma melhor comunicação entre escola-aluno-família-sociedade no enfrentamento do abandono escolar. E, não menos importante, maiores investimentos técnico-financeiros por parte dos órgãos governamentais, tendo como intencionalidade a melhoria da escola pública.

Diante disso, nossa pesquisa constatou a necessidade de algumas ações concretas que caminhem na direção do combate a evasão e o abandono escolar do município de Belford Roxo. Entre elas: 1) a necessidade da criação, no âmbito da SEMED-BR, de uma divisão ou departamento específico para acompanhar os alunos faltosos e mapear os alunos evadidos; 2) estimular projetos e atividades desportivas e culturais no intuito de construir um ambiente mais atrativo para que o aluno possa sentir mais interesse em continuar a frequentar a escola; 3) fortalecer a participação dos pais e responsáveis no conselho escolar e, com isso, fazer funcionar uma gestão democrática em cada escola do município.

Tais medidas possibilitariam uma ação proativa de resgate destes alunos afastados da escola. Para isso, entende-se que é fundamental o envolvimento de toda a comunidade escolar, proporcionando uma nova dinâmica de gestão democrática e pertencimento.

AGRADECIMENTOS

“[...] já não foi possível existir a não ser disponível à tensão radical e profunda entre o bem e o mal, entre a dignidade e a indignidade, entre a decência e o despudor, entre a boniteza e a feiúra do mundo. Quer dizer, já não foi possível existir sem assumir o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política. E tudo isso nos traz de novo à imperiosidade da prática formadora, de natureza eminentemente ética. E tudo isso nos traz de novo à radicalidade da esperança.

(PAULO FREIRE)

Em tempos tão difíceis à humanidade, o ano de 2020 não poderá ser, de forma alguma, lembrando apenas por conta de um vírus devastador como o Covid-19; é preciso ir além e refletir sobre as bases hodiernas do mundo em que vivemos. O Covid-19 nos possibilitou uma parada global, demonstrando o quanto somos finitos e frágeis, mas ao mesmo tempo, fortes e corajosos para enfrentar as adversidades de um mundo tão complexo.

Recentemente, um grande educador brasileiro nos deixou, professor Jorge Najjar. Sua partida precoce nos lembra que devemos aproveitar todos os momentos de nossas vidas, pois que são os instantes vividos aqueles que constituem o nosso maior patrimônio. Jorge, professor titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, construiu uma sólida trajetória em defesa da Educação laica, pública, gratuita e de qualidade para todos.

Nossos eternos agradecimentos à sua inestimável contribuição para a formação de tantos profissionais da educação, assim como para consolidar um sistema nacional de educação potente e destinado para os que mais precisam neste país.

Como Jorge Najjar sempre afirmava, “É preciso sempre ter esperança!”. Esperançar como o mestre Paulo Freire nos ensinou. A vida é esperança e luta. Continuemos o seu legado, tornando essa ação em nossa principal homenagem ao professor e amigo, Jorge Najjar.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, F. V. M. Causas e consequências da evasão escolar no ensino de jovens e adultos na escola municipal “Expedito Alves”. In: CONGRESSO NACIONAL EDUCAÇÃO, 12., 2013, São Paulo. **Anais** [...] São Paulo: PUC, 2013. Disponível em: http://webserver.falnatal.com.br/revista_nova/a4_v2. Acesso em: 20 dez 2019.

BATISTA, S. D. *et al.* A evasão escolar no ensino médio: um estudo de caso. **Revista Profissão Docente da Universidade de Uberaba**, Uberaba/MG, v. 9, n. 19, 2009. Disponível em: <http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/229>. Acesso em: 15 maio 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 abr. 2020.

_____. Ministério de Educação e Cultura. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional - LDB**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 18 abr. 2020.

_____. Ministério da Educação. Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação - PNE**. Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 20 abr. 2020.

_____. **Censo Escolar de 2018**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>. Acesso em: 07 abr. 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação da Associação Nacional de Política e Administração da Educação**, v. 23, n. 3, p. 483-495, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19144/11145>. Acesso em: 17 abr. 2020.

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

SILVA, E. M. N.; SANTOS, J. O. Evasão escolar: Um problema, várias causas. **Revista Brasileira de Educação e Saúde**, v. 5, n. 4, p. 30-35, out./dez. 2015. Disponível em: [file:///C:/Users/msilv/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/4178-14063-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/msilv/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/4178-14063-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 18 maio 2020.

FUNDAÇÃO LEMANN E MERITT (Brasil). **Portal QEDu**, 2012. Disponível em: www.qedu.org.br/cidade/5178-belford-roxo/. Acesso em: 02 abr. 2020.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdfep/v30n1/a02v30n1.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2020.

MEDEIROS, J. L. **Formação para o trabalho x formação para a vida: do princípio educativo do trabalho à educação emancipatória.** Mauritius: Novas Edições Acadêmicas, 2019.

PARO, V. H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a08.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2020.

PINTO, J. L. **A problemática da evasão escolar na escola pública: a quem compete?** 2014. 44 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2014. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/4456/1/PDF%20-%20Joaquim%20Lopes%20Pinto.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2020.

PMBR. Secretaria Municipal de Educação (SEMED-BR). Resolução nº 03, de 13 de abril de 2018. **Normativas e orientações do Sistema de Avaliação Escolar da Rede Pública Municipal de Ensino de Belford Roxo**, publicada em boletim oficial de 14 abr. 2018.

RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência. **Estudos Avançados**, São Paulo, USP, v. 5, n. 12, maio/ago. 1991. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000200002. Acesso em: 10 mar. 2020.

SILVA FILHO, R. B.; ARAÚJO, R. M. L. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores e causas possíveis consequências. **Educação Por Escrito**, v. 8, n. 1, p. 35-48, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/24527/15729>. Acesso em: 15 maio 2020.

SILVA FILHO, M. A. Estado, Democracia e Sociedade Civil. In: LOLE, A. (org.) **O Fermento de Gramsci: na nossa filosofia, política e educação.** Rio de Janeiro: Mórula. 2018. p. 117-134. ISBN 978-85-65679-80-0.

VASCONCELOS, M. R. C. de. **Evasão escolar: desafios e possibilidades, um estudo de caso.** 2014. 32 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2014.

O AFETO NO COMBATE DAS AGRURAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Maria José Pessoa de Andrade Araújo.

RESUMO

Esse e-book, tem por finalidade mostrar como podemos obter sucesso escolar por meio da afetividade no combate as diversas agruras que venham surgir no dia a dia na trajetória acadêmica, como Pestalozzi deixou enquanto contribuição por meio da Pedagogia Social, enfatizando a presença do afeto como um dos fatores suscetíveis ao sucesso acadêmico. Dando evidência de que a presença da afetividade pode de fato contribuir para que o discente venha superar os possíveis obstáculos surgidos no percurso da aprendizagem. Possuindo por meta deixar uma contribuição para o processo de aprendizagem quanto a presença da afetividade e assim poder trilhar rumos mais deleitosos no processo de aprendizagem, vencendo as agruras tantas vezes enfrentadas por indivíduos no processo de formação acadêmica e dessa forma como bem citado no título, o afeto combater as agruras no processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Agruras. Afetividade. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Esse E-book traz por objetivo geral, mostrar enfaticamente como as o Afeto no Combate das Agruras no Processo de Aprendizagem, e como objetivos específicos, classificar as diversas agruras oriundas da ausência da afetividade, compreender as causas das agruras no âmbito escolar por faltar afetividade e enfatizar caminhos por meio da cromoterapia que reduzam as agruras provocadas pela ausência da afetividade, dando ênfase no fato de que por meio da afetividade poderemos vencer muitas limitações pertencentes ao processo de aprendizagem do indivíduo, o qual surgiu diante do quadro que vivenciamos nas escolas no dia a dia em todos os segmentos de ensino, onde a ausência do afeto no âmbito educacional fortalece as limitações de alguns alunos, limitando esses ao fracasso escolar, social e até mesmo pessoal.

Como alega Araújo (2020), as agruras no meio do caminho fazem do ato de aprender uma barreira provocadora de fracassos e lamentações, e assim necessita urgentemente da

presença do afeto tornando mais flexíveis as agruras presentes no âmbito da aprendizagem, agruras essas que fortalecem cada vez mais as limitações no processo de desenvolvimento cognitivo do indivíduo em formação acadêmica.

Sendo utilizada para a elaboração desse e-book uma metodologia de caráter bibliográfico, onde consultou-se alguns teóricos que dedicaram- a esse objeto de estudo, a afetividade, Amber (2000), Araújo (2020), CALAZANS (2004), entre outros.

E assim deixar enquanto contribuição um pouco de conhecimento de como lidar melhor com as agruras provocadas pela falta da afetividade no âmbito da aprendizagem.

I AS AGRURAS EDUCACIONAIS

“As agruras no meio do caminho fazem do ato de aprender uma barreira provocadora de fracassos e lamentações” (ARAÚJO, 2020).

Diante das notáveis inovações percebemos que é o percurso do aprender é marcado por muitas agruras, entre essas podemos citar dificuldades de aprendizagens sejam por patologias ou até mesmo por problemas de cunho emocional, a ausência de muitas famílias no processo de aprendizagem, a falta de interesse dos alunos, diversas vezes oriundas de algum problema que não fora resolvido no seu percurso escolar, a indisciplina escolar, ocasionada por falta de limites de disciplinas no âmbito familiar e muitas outras agruras que acabam tornando o cotidiano escolar uma verdadeira labuta, recheada de desafios, como afirma Assmann (1996), a qualidade da educação passa por atributos de cunho pedagógico, que devem estar vinculados ao prazer além de ser algo que faz sentido e é humanamente gostoso.

De fato, ao se pensar no ato de aprender se faz necessário observar de maneira minuciosa quão sério tem sido a presença da afetividade nesse processo, como alega Assmann (1996), duas coisas devem andar juntas: a melhoria pedagógica e o compromisso social, e não se consegue alcançar tais fatores sem a presença do afeto. Indo ao encontro das colocações de Pestalozzi (1982), ao explicar que de maneira divergente, o sentimento de crer e amar não se elevam através de explicações aleatórias sobre a fé e o amor, mas por meio de convívios no pensar e sentir afetividade por alguém.

E assim compreende-se que a presença da afetividade é um ótimo caminho para que se possa reduzir as agruras que venham aparecer no cotidiano do aprender.

Portanto se faz necessário que o processo de aprender seja composto de compromisso e afetividade, ofertando ao aprender o deleite necessário.

II A AFETIVIDADE FAZENDO DO AMBIENTE ESCOLAR O LUGAR QUE SE DESEJA VOLTAR



Na sala de aula percebemos que tem sido muitas vezes um tanto angustiante por conta das adversidades que surgem no dia a dia, onde se pode destacar:

- O barulho na sala de aula;
- Inquietude dos alunos;
- Falta de interesse de alguns;
- Ausência de prazer na hora de aprender.

E assim acaba por ofertar ao âmbito escolar muitas dificuldades no tocante a aprendizagem, transformando a sala de aula numa grande agrura tanto para os docentes como para os alunos, sendo assim se torna de suma relevância observar as ressalvas de Wallon (1979), ao explicar que a afetividade juntamente com o potencial cognitivo constituem o que se define como personalidade do ser humano.

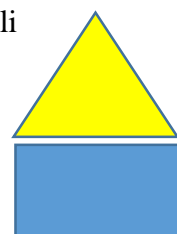
Indo ao pressuposto de que a afetividade está relacionada às sensibilidades internas e se orienta em direção ao mundo social sendo de grande relevância para a construção da pessoa; Portanto o poder intelectual está relacionado as sensibilidades externas e se revida ao âmbito físico, para a construção do desígnio.

E assim compreende-se que onde o afeto estiver também estará a vontade de voltar e de permanecer, vindo à tona um ponto importante e normatizador, a própria LDB (1996), no seu 3º: Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

Fortalecendo assim a necessidade de se construir um ambiente com sentimentos que contribuam para que tanto dos docentes como discentes sintam vontade de ali permanecerem.

III OS DOCENTES DIANTE DAS AGRURAS LABORAIS



Aos docentes temos que reconhecer o valor importantíssimo que esses possuem no cenário de desenvolvimento intelectual do indivíduo, incluindo o pessoa, o social e o intelectual.

Como afirma Gil (2010, p.2), didática implica na arte de ensinar, fazendo do trabalho educacional uma missão de muita relevância.

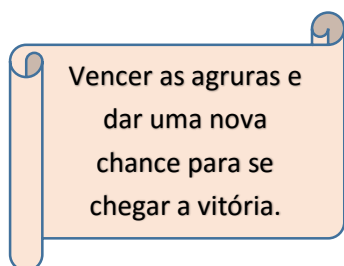
No ensino e aprendizagem está implícito a inter-relação professor e aluno e a presença da didática servindo de interface.

Nesses dias atuais nos deparamos com muitas agruras na vida acadêmica, a começar pela ausência de condições de trabalho adequada aos docentes e discentes em muitas instituições.

Nos instigando a buscar uma maior compreensão quanto as mais variadas agruras enfrentadas na vida docente e assim acaba por trazer angústias, intrigas interiores, revoltas e muito mais, dando origem aos mais variados problemas de saúde seja de cunho físico ou emocional.

Como alega Christophe Dejours (2003), todas as agruras presentes no executar docente vem ganhando cada dia mais campo de estudos, pois conforme alguns estudos realizados, chegou-se ao entendimento de que em consonância com os estudos Freudianos, a reflexão quanto aos processos psíquicos mobilizados pela confrontação do sujeito com a realidade do trabalho, onde se faz presente as agruras de cunho psíquico no trabalho nos últimos anos recebeu maior índice de análises.

Tais procedimentos, evidencia quão sério tem sido as agruras presentes na vida do docente e de todos que participam do campo educacional. E tais agruras enfrentadas pelos docentes se não forem devidamente tratadas acabam se tornando em barreiras muito agressivas para a vida do docente, trazendo a vida desses profissionais, enfermidades de diversas espécies, podendo conduzir tais indivíduos a morte.



IV TERAPIAS HOLÍSTICAS NA REDUÇÃO DAS AGRURAS NA DOCÊNCIA

Atualmente temos muito caminhos quanto ao alívio das agruras presentes na docência que não são poucas e terminam acometendo os docentes das mais diversas enfermidades e tudo isso tem aumentado o índice de professores readaptados, professores submetidos a tratamentos medicamentosos e psiquiátricos e assim tem cessado com a vida

de muitos desses profissionais em plena vida, como afirma Pessoa (2017), a maior causa da dor é a morte em plena vida.

Essa, muitas vezes, são os “nãos” que a vida nos dá como contrapartida dos sonhos que não foram vividos.

Os não da vida na docência é justamente resultado de uma atividade laboral repleta de sobrecargas, ausência de qualidade de vida, reconhecimento do seu trabalho realizado, indisciplina de muitos alunos, ausência da participação dos pais e responsáveis por seus alunos e assim terminam adquirindo a denominada Síndrome de Burnout, e dessa maneira terminam adoecendo e necessitando de tratamentos médicos e terapêuticos.

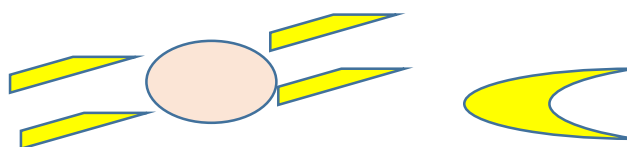
Quanto as terapias holísticas, essa possui o poder de reduzir consideravelmente os altos níveis de estresse e assim poder melhorar a vida desses profissionais de valor no desenvolvimento da sociedade.

Como alega Araujo (2020), em seu artigo, TERAPIA COMO MECANISMO PARA REDUÇÃO DA SÍNDROME DE BURNOUT NA VIDA DOS PROFESSORES, a omo alega, Varella, (2015), para reduzir essa intensa síndrome se faz necessário, optar por um tratamento adequado, sendo necessário que se faça um diagnóstico detalhado, pois, por ser um desgaste físico e emocional, é normal que seja confundido com depressão, agressividade, mudança de humor, dentre outros. Os sintomas físicos normalmente envolvem dor de cabeça, cansaço, palpitação, insônia, pressão alta, distúrbios respiratórios e gastrointestinais, alteração do ciclo menstrual, no caso da mulher, explica o Dr. Drauzio Varella (VARELLA, 2015, p.1).

Sendo visto como sugestão de uma terapeuta ocupacional, Cooper, (2010):

- Terapia Cognitiva-comportamental: Voltada para a busca dos aspectos referentes a tal síndrome nos pacientes;
- Construir uma linha de tempo, analisando os maiores causadores da Síndrome de Burnout;
- Aplicação das Técnicas cognitivo-comportamentais no transtorno de Burnout nos espaços organizacionais.

E a terapia holística traz enormes benefícios como, seja por meio dos óleos terapêuticos, as cores, a denominada Cromoterapia, e a escuta terapêutica. Portanto, vale ressaltar que a terapia holística pode ser um excelente caminho a lidar com o enfrentamento das agruras presentes no cotidiano laboral tanto dos docentes como dos demais profissionais.



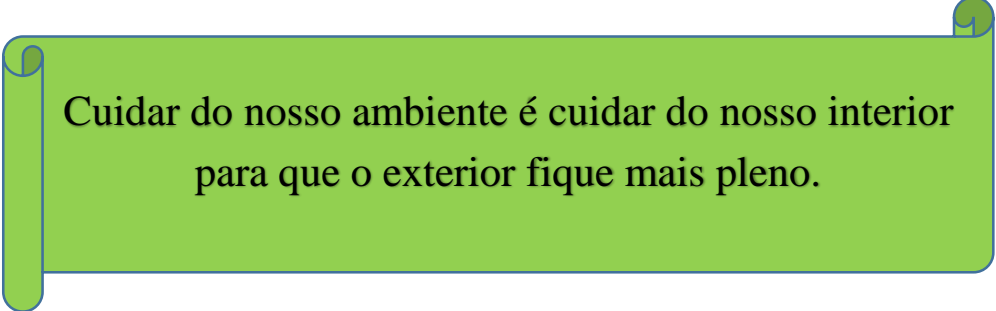
V AS CORES NO ENFRENTAMENTO DAS AGRURAS NA SALA DE AULA

Conforme Araújo (2020), através do uso das cores de maneira apropriada podemos fortalecer o emocional e conseqüentemente poder fortalecer a imunidade, tornando mais fácil o enfrentamento das agruras presentes na sala de aula, como alega Lima, (2019), meio da utilização das cores adequadas no dia a dia pode diminuir o estresse e deixar você mais tranquilo.

Segundo a terapeuta holística Solange Lima, (2019), as duas cores mais indicadas para levar a ansiedade embora são o verde e o azul.

Quanto a cor verde oferta uma estabilidade no emocional humano e assim serve de calmante para o nosso dia a dia, uma excelente dica é trabalhar o verde com imagens que nos trazem o refletir interior e assim trazer a paz ao âmbito educacional, a sala de aula, levar juntamente com imagens do verde, canções relaxantes.

Como sugestão pode se fazer uso da cor verde da seguinte maneira:

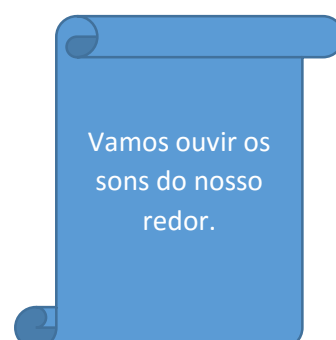
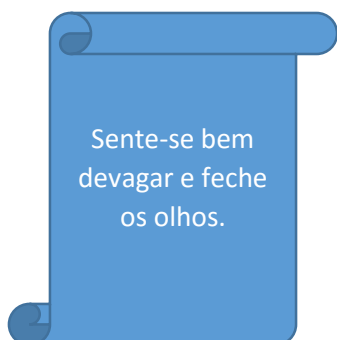
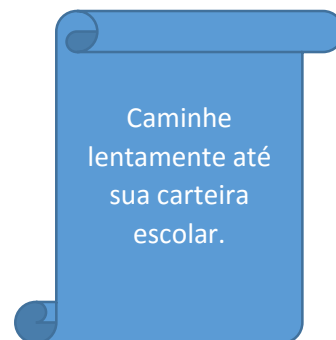
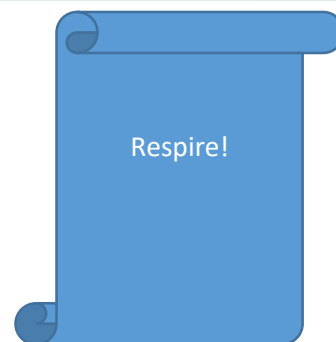
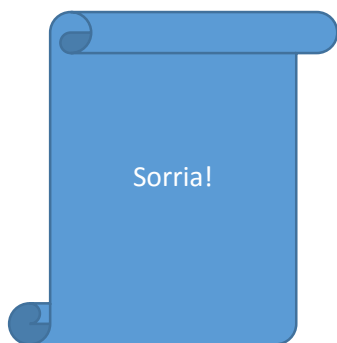


**Cuidar do nosso ambiente é cuidar do nosso interior
para que o exterior fique mais pleno.**

- Dar uma aula sobre ao meio ambiente ou temas afins, levando para o ambiente escolar um fundo verde para após a explicação montar um painel bem lindo na cor verde, realizar atividades com os alunos estando em evidência na cor verde.

O azul consiste num tipo de calmante que fortalece o sistema nervoso central e conseqüentemente o imunológico, a título de sugestão se pode usar o azul em sala de aula nos momentos de agitação desconcentradora, como por exemplo:

- Após o intervalo os alunos geralmente chegam a sala de aula muito agitados, animados e bem barulhentos, daí buscando a calma necessária ao aprendizado evitando muitas energias negativas e desgastes emocionais, entrega-se plaquinhas azuis com enunciados ou imagens representativas, como:



Portanto a cor azul é relaxante e calmante, atuando no sistema nervoso parassimpático e diminuindo a frequência cardíaca.

É uma cor que também traz quietude à mente. Outra cor a ser usada por meio da cromoterapia é a cor laranja, como explica Amber (2000), por ser uma cor muito usada na cromoterapia pelo seu poder energético, por aumentar a autoestima, dar disposição e incentivar o intelecto.

Por ser uma mistura do vermelho com o amarelo, é também uma cor quente e estimulante, muito utilizada para tratamento de depressão.

Como sugestão de uma aula em pregando a cor laranja você pode usar essa cor no início da aula e nunca após o intervalo, procure trabalhar com ela nos dias frios e ao dar conteúdos como alimentos, frutas, verduras, o poder dos sucos da seguinte maneira:

- Leve a sala de aula ao se trabalhar por exemplo alimentação, frutas coloridas, após uma relevante explicação prepare com seus alunos uma salada de frutas bem colorida, um suco cítrico e após a preparação deguste juntamente com eles, procurando usar aventais nessa cor ou uma toalha na mesa é de bom valor cromoterápico.

Também se pode usar ao perceber que um aluno apresenta um quadro de desânimo, tristeza e até um quadro depressivo, procure realizar com ele uma atividade usando em evidência essa cor.

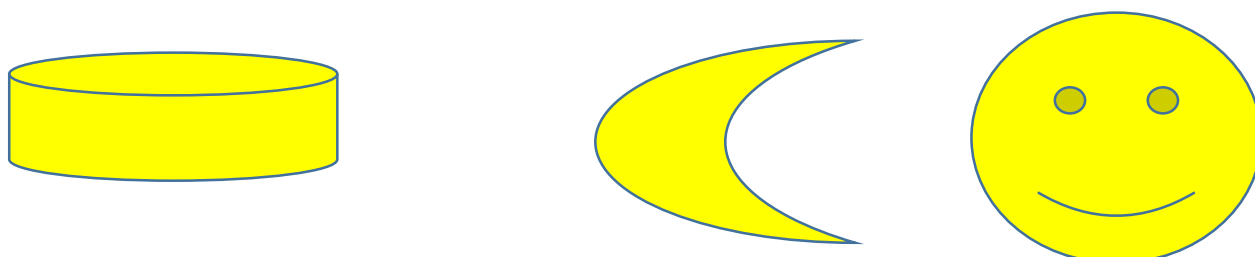
Uma outra excelente sugestão é levar até esse aluno brinquedos que tenha essa cor em evidência e aplicar a escuta terapêutica buscando encontrar as razões pela qual esse aluno demonstra esse quadro de tristeza, para que assim possa ajudar da melhor maneira possível.



Outra cor que será bastante positiva no trabalho escolar é o amarelo, como explicado por Calazans (2004), o amarelo é muito indicado no tratamento quanto a hepatite e doenças do baço e medula óssea e para trabalhos intelectuais.

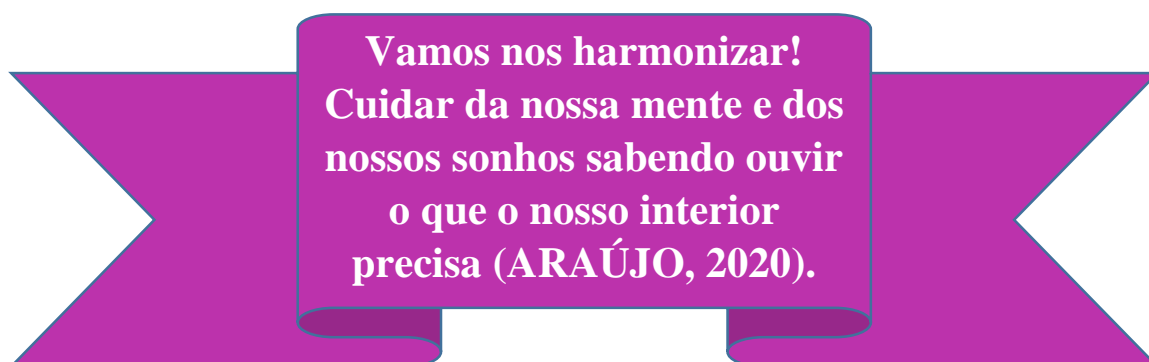
Possuindo efeitos como forte influência positiva quanto ao sistema nervoso simpático e parassimpático, aumenta a pressão arterial e auxilia no fortalecimento à saúde dos tecidos, órgãos e ossos, também serve como forte estimulador de concentração.

Podendo ser usado na sala de aula em forma de sol, e também através de outras imagens, como também pode ser usado para incentivar os alunos que demonstram dificuldades de concentração, hiperatividade e transtorno de aprendizagem.



Uma outra cor bem interessante como explica Gimbel (1995), é violeta sendo essa cor bastante vista como um estabilizante das emoções por ser constituído do relaxante azul e do estimulante vermelho sendo a cor do equilíbrio, da consciência e da estabilidade.

Onde se pode empregar na sala de aula como um cenário de relaxamento, quando a turma estiver bem agitada uma excelente sugestão é justamente distribuir imagens na cor em destaque violeta, levar um painel para se trabalhar os conteúdos do dia e no momento de agitação poder expor no quadro ou em outro lugar da sala. E assim poder ajudar a cromoterapia como uma aliada ao encontro de uma melhor qualidade de vida a todos os docentes em sala de aula.



O que deve ser evitado é encher o ambiente escolar de cores muito fortes, como o vermelho, pois por ser uma cor bem importante conforme afirma Costa (2012), na Cartilha dos Direitos dos Terapeutas, o vermelho atua no sistema nervoso autônomo simpático, estimulando-o.

É a cor da atividade física. É altamente excitante, energético e revigorante. É a cor da sensualidade. Representa o tempo presente. Vamos nos harmonizar! Cuidar da nossa mente e dos nossos sonhos sabendo ouvir o que o nosso interior precisa (ARAÚJO, 2020). Estimula a combatividade.

Nas glândulas supra renais, favorece a liberação de adrenalina, nas glândulas sexuais, os hormônios que conduzem ao excitamento.

Eleva a pressão sanguínea, os movimentos respiratórios, os batimentos cardíacos. Estimula a produção de glóbulos vermelhos no sangue.

Dilata os vasos, favorece a eliminação de edemas. Sua nota musical é o dó, isto é, quando um instrumento emite uma nota dó, produz uma vibração de cor vermelha.

Utilização terapêutica do vermelho:

É utilizado terapeuticamente nos seguintes casos anemia; paralisia; inflamação das articulações; pressão baixa; depressão; - reumatismo. Efeitos Físicos: Abastecem o corpo físico com energia e vitalidade, especialmente as funções restauradoras do corpo. Prende-nos à vida e nos ajuda a sobreviver.

O tratamento com vermelho aquece e a produção de adrenalina. É bom contra a anemia, pressão baixa e perda de vitalidade; dores de cabeça devidas a congestionamentos, intestino preguiçoso, baixa libido; dissipa a letargia, a inércia e o cansaço, assim como gripes e resfriados crônicos. (Por ser tão atuante, o vermelho é a cor mais poderosa de todas e precisa ser usado com parcimônia no processo terapêutico, sendo evitado em casos de pressão alta.) Tem ação expansiva, (COSTA, 2012, p. 13).

Como sugestão pode ser usado em sala de aula uma aula usando as cores vermelhas trazendo de início ao início da aula uma música relaxante e prazerosa, que venham acalmar os alunos, espalhe um tapete vermelho na sala e realize uma atividade como um desfile de talentos com cada um dos alunos levando em suas mãos na cor vermelha plaquinhas contendo os talentos de cada um.

Desfile da turma

**SOU BOM
EM CANTAR!**

**SOU TOP EM
DESENHAR!**



E assim chegamos ao final desse E--Book, tendo a certeza de que por meio dessas informações aqui contidas, fica claro quão eficaz o emprego das terapias holísticas, dando destaque a cromoterapia para redução das agruras presentes na docência.

Portanto um dos caminhos ricos em lidar melhor para com as agruras presentes no cotidiano escolar e assim poder de fato usar as terapias em especial as cores na sala de aula para que por meio dessas ferramentas possam ser enriquecidos os dias dos docentes diminuindo os estresses e reduzindo as agruras presentes no âmbito escolar.

VI AS AGRURAS NA DOCÊNCIA NO COMBATE AO ESTRESSE NA VIDA DO DOCENTE

Ao chegar na sala de aula os docentes renegam diante de tantas lutas que a escola lhes entrega. Tem que lidar com os pais de todos os tipos, temos os mais participativos, temos os mais ausentes, temos até mesmo aqueles que são quase inexistentes.

Temos de um lado o conteúdo a trabalhar do outro a indisciplina a enfrentar. Terminando gerando do docente um enorme sacrifício que pode ocasionar a sua vida tanto física como emocional enormes prejuízos.

E assim faz da vida do docente uma grande turbulência cheia emoções e até mesmo algumas divergências. Temos que saber ao certo como lidar com os grandes desafios e encará-los de frente, muitas vezes nos dando arrepio, sabendo que o melhor em tudo isso é sentir que um excelente passo é dar a cada um dos que atendemos assim que merecerem ofertar um elogio.

Tratando com bastante altruísmo, e muita alegria fazendo do seu dia a dia uma rica alegoria repleta de muitas energias e transformar esses momentos em meios eficientes para com o que vier saber enfrentar e dessa forma se auto realizar.

Por fim podemos fazer das diversas agruras surgidas na docência meios para a reflexão chegar e assim poder caminhos adotar que venham trazer as nossas vidas as condições precisas para as amargas agruras sabermos lidar.

Transformando cada uma delas, em caminhos sólidos e corretos para que saibamos com as divergências construir métodos concretos por meio de energias positivas emoções e muito afeto.

METODOLOGIA

A construção desse E-book, possui por procedimentos metodológicos uma pesquisa de caráter bibliográfico, incluindo também uma pesquisa quanti/qualitativa por meio de questionários aplicados com 10 alunos e 10 professores, seguida de uma apreciação de conhecimentos e considerações, quanto ao objeto de estudo, o qual refere-se ao tema, o Afeto no Combate das Agruras no Processo de Aprendizagem.

Indo ao encontro das colocações de Rauén (1999), ao alegar que:

“A pesquisa descritiva objetiva conhecer e interpretar a realidade sem nela interferir para modificá-la, estando interessada em descobrir, observar fenômenos, procurando descrevê-los, classificá-los e interpretá-los”, (RAUEN, p. 1999, p.234).

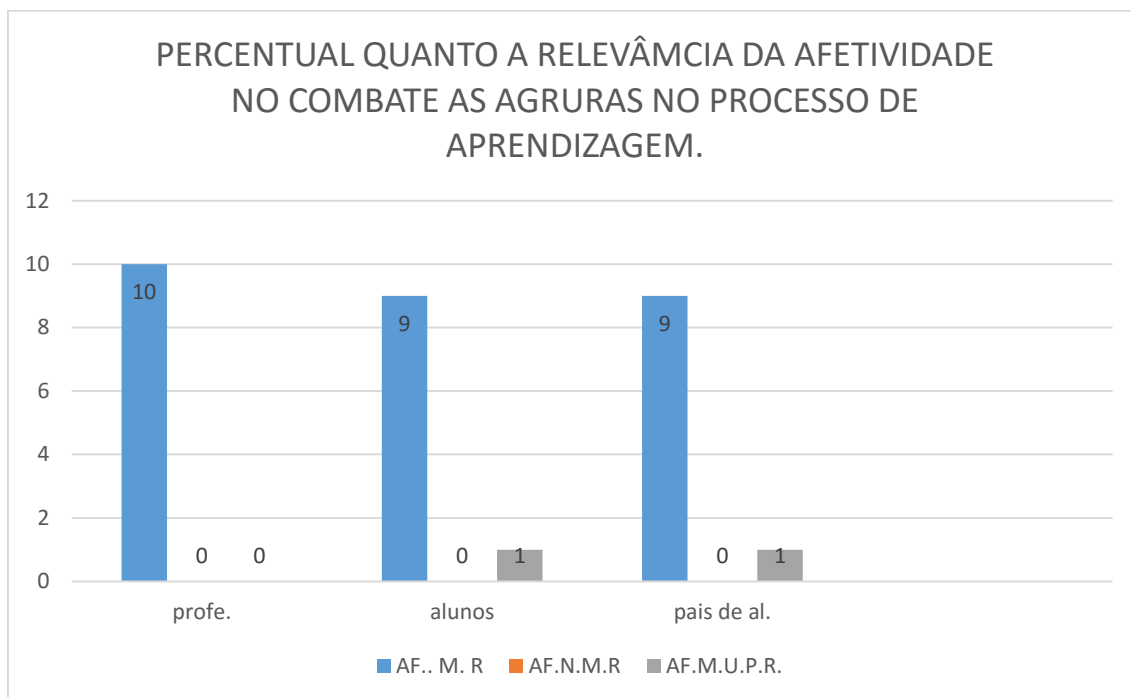
Contamos ainda para a construção deste, uma reflexão referente aos estudos realizados em torno deste tema, tendo em mente, de acordo com Mynayo (1998), os métodos qualitativo e quantitativo não se excluem, mas, ao contrário, em muitos casos se complementam para melhor evidenciar os aspectos do estudo.

Possuindo como objetivos a alcançar, uma melhor compreensão a respeito das agruras no processo de aprendizagem oriundas da ausência da afetividade.




Atribuindo a essa obra literária, uma contribuição para melhor compreensão quanto ao fenômeno aqui abordado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados foram apresentados através por meio de um gráfico onde foi construído por meio de questionários aplicados com 10 alunos de diferentes segmentos de ensino 10 professores e 10 pais de alunos.



FONTE: Pesquisa Direta, 2020.

-  Afetividade melhora resultados;
-  Afetividade não melhora resultados;
-  Afetividade melhora um pouco os resultados.

E assim poder concluir por meio dos resultados obtidos o quão importante é a afetividade no processo de aprendizagem. Como afirma Wallon (1979), a afetividade juntamente com o potencial cognitivo constituem o que se define como personalidade do ser humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se construir esse E- book, ocorreu a intenção de ofertar aos leitores um pouco de conhecimento relevante quanto ao tema em abordagem: O Afeto no Combate das Agruras no Processo de Aprendizagem, e assim deixar evidente quão importante é implantar a afetividade no âmbito educacional.

Nesta perspectiva, na atualidade pode-se dizer que a presença do afeto no processo de aprendizagem implica em ferramentas riquíssimas pedagogicamente falando.

Assim sendo a afetividade de fato reduz as agruras presentes no cotidiano escolar, onde sua presença irá ofertar notáveis avanços ao processo escolar. Suas atribuições em âmbito nacional se implicam em:

- Reduzir as agruras presentes na rotina educacional;
- Melhorar o ambiente de aprendizagem;
- Elevar a autoestima em aprender o novo;
- Melhorar o altruísmo.

Enfim a afetividade no processo de aprendizagem implica numa rica ferramenta para redução provocadas pelas agruras presentes no desenvolvimento cognitivo, reduzindo enfaticamente as limitações que alguns apresentam almejando o desenvolvimento do educando, contribuindo para possa vencer as limitações que possa surgir na trajetória educacional.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO. Maria José Pessoa de Andrade. **Terapia como Mecanismo para Redução da Síndrome de Burnout na vida dos Professores**. WEB ARTIGOS. Publicado em 07 de January de 2020.

AMBER R. **Cromoterapia: aura através das cores**. São Paulo: Cultrix; 2000.

BITENCOURT, Cezar Roberto. **Código Penal Comentado**. 4ª edição, São Paulo: Saraiva, 2007.

CALAZANS. Flávio. **Cromoterapia: as cores de Calazans**, mestrado Usp, 2004.

COSTA. Luiz Gustavo Gomes. **Cartilha dos Direitos dos Terapeutas**. Belo Horizonte, 2012.

O CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA FURB - SC – HISTÓRICO E PERFIL DOS ESTUDANTES

Simone de Souza Padilha ¹
Stela Maria Meneghel ²
Marcus Vinicius Marques de Moraes ³

RESUMO

Este artigo resgata o processo histórico de criação, em 1974, do curso de Educação Física (Licenciatura) da Universidade Regional de Blumenau (FURB), Santa Catarina. Nesta descrição, propõe alguns marcos históricos que denotam os movimentos do curso em relação às demandas da sociedade e, também, de alteração do perfil de estudantes. De abordagem qualitativa e natureza bibliográfica, o estudo utilizou fontes bibliográficas e documentais. Como resultado, a princípio identificamos quatro fases: 1- Criação e Implantação; 2 - Consolidação da proposta e infraestrutura; 3 - Diferenciação; 4 - Tendências recentes. Observamos que o curso de licenciatura em Educação Física, assim como a universidade, foi criado para atender às necessidades regionais – no caso, de formação de professores para atuar na educação básica. O perfil inicial dos estudantes era de atletas e ex-atletas. Ao longo dos anos o currículo de formação e o perfil de estudantes foram bastante modificados, sendo cada vez mais vinculado à saúde. Nos anos recentes, em função de políticas de expansão e democratização da educação superior no Brasil, o curso da FURB é um dos poucos do estado que se mantém presencial, concorrendo com vários na modalidade a distância.

Palavras-chave: Educação Física, FURB, Perfil do estudante, Licenciatura, Educação Superior em Santa Catarina.

INTRODUÇÃO

A história da Educação Superior (ES) no Brasil pode ser compreendida no âmbito de transformações histórico-sociais, como afirma Bartholo (2019, p. 117): “Acontecimentos histórico-sociais culminaram para a evolução do cenário educacional, sobretudo as passagens e transições vivenciadas no âmbito do nível de ensino superior”. O processo de criação de instituições e cursos no país, bem como suas alterações ao longo

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Fundação Universidade Regional de Blumenau/SC. Email: sspadilha@furb.br.

² Professora do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Fundação Universidade Regional de Blumenau/SC. Email: smeneghel@furb.br.

³ Professor do curso de Fisioterapia da Fundação Universidade Regional de Blumenau/SC. Email: mmoraes@furb.br.

do tempo, sinalizam mudanças realizadas em função de demandas e necessidades colocadas pelos atores sociais.

Até a primeira metade do século XX, havia pouquíssimas Instituições de Educação Superior (IES) no Brasil, as quais eram frequentadas por uma camada bastante restrita da população. No entanto, após a 2ª guerra mundial, em um contexto da expansão da ciência em todo o mundo, foi gerada percepção da sua importância para o desenvolvimento econômico dos países. “O pós-guerra favoreceu a massificação das instituições de educação superior, fazendo com que as universidades perdessem seu caráter elitista tradicional, transformando-as em organizações burocráticas e complexas” (TRINDADE, 2000, p.130).

As demandas das camadas sociais em ascensão configuraram uma nova clientela para o ensino superior. O novo mercado de trabalho disputado pelas classes médias impôs a necessidade de se obter uma formação específica e o diploma de ensino superior favoreceria a inserção e acesso ao mercado de trabalho em processo de transformação. É nessa época que se consolida o ensino superior privado no país, com as instituições isoladas privadas mais antigas datadas do período de 1945-1961 (SAMPAIO, 2000).

Nas décadas seguintes, e também após o Golpe Militar de 1964, as IES continuaram a ganhar relevância como parte de um projeto estratégico de desenvolvimento do Estado Nacional. Como resultado, o governo federal criou uma universidade pública em cada unidade da federação - via de regra, nas capitais. Segundo Trindade (2000), o país se industrializava e a demanda reprimida de estudantes em busca de maior qualificação profissional por meio de um diploma de nível superior, não passava despercebida. No entanto, a maior parte dos que queriam acessar este nível de ensino precisava buscar instituições privadas.

O objetivo do presente artigo, considerando os movimentos históricos e sociais que transformaram o cenário da história da ES no país nas últimas seis décadas, é resgatar o processo de criação do curso de Educação Física (Licenciatura) da Universidade Regional de Blumenau (FURB), no estado de Santa Catarina. E, nesta descrição, vamos propor alguns marcos históricos que denotam o movimento do curso na sua relação de atendimento às demandas a sociedade e, alterações no perfil dos estudantes.

A relevância do estudo decorre da importância de compreender a participação das licenciaturas de Educação Física no contexto da formação de professores do estado de

Santa Catarina; não há muitos estudos sobre isso no país. E, no caso, tomamos por objeto o curso da FURB, o primeiro criado no interior do estado.

De natureza bibliográfica, este estudo tem por referencial teórico Schmitt *et.al* (2016) no que refere ao processo de criação da FURB, Barreto (1997; 2009) quanto à criação do curso de Educação Física da instituição e, sobre alterações no perfil dos estudantes nos últimos anos, Ristoff (2014; 2016).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A fim de realizar o objetivo proposto, utilizamos a abordagem qualitativa, cujo foco está na descrição e compreensão de um processo – no caso, o das forças sociais que contribuíram para a criação e implantação do curso de licenciatura de EF da FURB. Este tipo de investigação emprega diferentes estratégias e formas de compreender um objeto, de modo a obter múltiplas compreensões sobre o mesmo. (Creswell, 2007).

O resgate histórico demandou, ainda, que o estudo adquirisse natureza bibliográfica, compreendida por Santos (2000, p. 29) como:

O conjunto de materiais escritos/gravados, mecânica ou eletronicamente, que contém informações já elaboradas e publicadas por autores é uma bibliografia. São fontes bibliográficas os livros [...], as publicações periódicas (jornais, revistas, panfletos) páginas de *web sites*, relatórios de simpósios/seminários, anais de congresso, etc.

Além destas fontes, utilizamos documentos oficiais produzidos ao longo da instalação e do curso, tais como: relatórios institucionais e Projetos Pedagógicos do Curso (PPC), disponíveis nos arquivos da instituição. O recorte temporal atendeu desde o período correspondente à criação da universidade, em 1964, até a atualidade.

Importante destacar que a proposição de marcos históricos será feita com base no material bibliográfico disponível, que pretendemos seja ampliado e aprofundado em pesquisas futuras.

O CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA FURB – PROPOSIÇÃO DE FASES

Neste tópico nos dedicaremos a apresentar nossa compreensão sobre as diferentes fases de desenvolvimento do curso de Educação Física da FURB, da criação à atualidade, considerando a elaboração e implantação do seu projeto de formação, da sua infraestrutura e, ainda, do perfil dos estudantes.

1. ANTECEDENTES DA UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU E DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

No Brasil, a década de 1950 foi de expansão da ES e de valorização da criação de instituições formadoras de profissionais de nível superior (Trindade, 2000). Em 1964, com o Golpe Militar, teve início um novo período no país, durante o qual houve liberdade e abertura para o sistema privado criar IES sob um modelo distinto do anterior (as faculdades). Elas se desenvolveram muito rapidamente. Sampaio (2011) destaca que a primeira grande expansão da ES privada no Brasil ocorreu entre 1964 a 1985, período correspondente à Ditadura Militar. Raizer e Fachinetto (2007) afirmam que, ao longo deste período, as políticas oficiais para a expansão contemplaram o ensino de graduação público e gratuito, ao mesmo tempo em que permitiram a multiplicação dos estabelecimentos privados, onde o ensino era pago.

O governo encomendou estudos com o objetivo de propor medidas para o ensino superior, entre os quais se destacam o documento elaborado pelo professor norte-americano Rudolph Atcon, o Relatório Meira Mattos, que o abordou como uma questão de “Segurança Nacional”, e o Relatório da Equipe de Assessoria do Ensino Superior (MARTINS, 2019).

Todos os diagnósticos sobre ES na década de 1960 apontaram para a insuficiência de vagas, necessárias para o crescimento social e econômico do país e enfatizaram a relevância da abertura de instituições privadas, como possibilidade à expansão da ES. Silva Jr. e Sguissardi (2001) afirmam que, naquele momento, foram propostos novos modelos de administração universitária, com ênfase na gestão financeira independente do poder público. A Educação Superior teria que alinhar seus objetivos com as metas do desenvolvimento nacional. O sistema demandava atender todos os "grupos", não somente a um público restrito (MARTINS, 2009).

A FURB foi criada neste contexto. Em todo interior de Santa Catarina apenas os filhos de famílias com maior poder aquisitivo alcançavam um diploma de ensino superior, pois era necessário frequentar cidades maiores, como Florianópolis e Curitiba (PETRY; SOARES, 1992). E como no início da década de 1960 o estado começava a vivenciar um processo de industrialização, a cidade de Blumenau, um dos pólos deste processo, tornou-se foco de debates do tema da expansão e interiorização desse nível de ensino. A dúvida, no entanto, era quanto à definição de quais deveriam ser os primeiros cursos, visando atender aos interesses do desenvolvimento regional.

Circulavam em torno da criação de uma Faculdade de Filosofia, visando à formação de professores, de uma Faculdade de Química, que pudesse suprir as necessidades do parque têxtil e de uma Faculdade de Economia, atendendo interesses da classe empresarial e garantindo aos estudantes campo de estágio, o que acabou prevalecendo. (SCHMITT; SASSE; COSTA, 2016, p.10).

Em 05 de março de 1964, foi promulgada a Lei Municipal nº 1.233, que criou a primeira instituição do interior de Santa Catarina: a Faculdade de Ciências Econômicas de Blumenau (FACEB), que no mesmo ano começou a funcionar. Neste contexto, no interior do estado, o processo de expansão da Educação Superior se concretiza via criação de escolas isoladas e fundações educacionais. (AGUIAR, 2014).

Poucos anos depois, em 1967, a Câmara Municipal de Blumenau aprovou a Lei nº 1.459 que criou, como unidade integrante da Fundação Universitária que abrigava a FACEB, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Blumenau, embrião das licenciaturas e da Faculdade de Ciências Jurídicas de Blumenau (SCHMITT; SASSE; COSTA, 2016). Ela tinha por objetivo ser o cerne da criação de cursos de Licenciaturas, que haviam sido citados no projeto inicial de criação da universidade, visto a necessidade do estado por cursos de formação de professores.

Neste mesmo período, segundo OLIVEIRA (2002), impulsionado pelo regime militar havia, em todo o país, expectativa de que os cursos de Educação Física adquirissem finalidade de anestesiar a consciência e amainar a participação popular nos processos reivindicatórios e decisórios. Ainda segundo o autor, o governo federal teria produzido e divulgado esta abordagem, que se consolidou de forma incontestável, arbitrária e autoritária, sem que os profissionais da área pudessem se contrapor.

Dentre as diversas empreitadas pelo governo para conscientizar os professores para aderirem aos projetos de divulgação da Educação Física e fomentar a prática esportiva pela população brasileira, foi lançada a Campanha Nacional de Esclarecimento Desportivo (CNED), [...] que visava examinar e propor medidas para a expansão da Educação Física e dos Desportos em todo o País, gerando ao final desses estudos o Diagnóstico de Educação Física/Desportos no Brasil (ARAÚJO; FURTADO, 2019. p. 3).

Foi nesse contexto de demanda por formação de professores e criação de licenciaturas na FURB, a partir de 1968, ao tempo que de estímulo à expansão de cursos de Educação Física para atender aos interesses do Governo Militar, que em 1974 foi

criada a Faculdade de Educação Física e Desporto de Blumenau na Fundação Universitária, a qual deu origem ao curso de Licenciatura em Educação Física.

Apresentaremos a seguir nossa proposta de caracterização das fases do Curso, são elas: 1- Criação e Implantação (1974-1988); 2- Consolidação (1989–1999); 3- Diferenciação e as últimas duas décadas (2000-2014); 4 – Tendências recentes (2015 aos dias atuais).

2. FASE 1 - CRIAÇÃO E IMPLANTAÇÃO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA FURB (1974 - 1988)

Conforme já indicado, na década de 1970 a Educação Física brasileira, assim como a formação de professores na área, estava ligada à educação do físico, compreendida pelo caráter tecnicista e biofisiológico (CASTELLANI FILHO, 2010, *apud* ARAÚJO; FURTADO, 2019). Em alinhamento com o contexto e a demanda nacional, o estado de SC passou a precisar de profissionais graduados na área. E, de forma coerente com o contexto, a oferta o curso de Educação Física na FURB visava suprir a necessidade de formação de professores para atuar na Educação Básica.

O Curso de Educação Física com habilitação em licenciatura foi aprovado pelo Conselho Universitário em 1973. No mesmo ano um Decreto Federal autorizou seu funcionamento⁴.

O primeiro vestibular do curso de Educação Física - Licenciatura (unificado da ACAFE), foi realizado entre 04 de novembro de 1974 à 30 de novembro do mesmo ano. Além da prova teórica, os candidatos, se submetiam a exames clínicos e testes práticos de habilidades motoras, sendo que, as aulas iniciaram em 01 de março de 1975 (FURB, 2012, p. 6).

O currículo de formação do curso de Educação Física da FURB possuía, até 1988, seis semestres, sendo mais da metade de sua carga horária voltada para a área desportiva, seguindo o paradigma vigente na Educação Física mundial.

Isso teria ocorrido, em parte, porque numa certa perspectiva o esporte codificado, normatizado e institucionalizado pode responder de forma bastante significativa aos anseios de controle por parte do poder, uma

⁴ O Decreto Federal nº 74.761 de 25 de Outubro de 1974, autoriza o funcionamento do curso de Educação Física da Faculdade de Educação Física e Desportos de Blumenau e do curso de Educação Artística da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Blumenau, ambas mantidas pela Fundação Educacional da Região de Blumenau, Estado de Santa Catarina. (BRASIL, 1974).

vez que tende a padronizar a ação dos agentes educacionais, tanto do professor quanto do aluno; noutra, porque o esporte se afirmava como fenômeno cultural de massa contemporâneo e universal, afirmando-se, portanto, como possibilidade educacional privilegiada (OLIVEIRA, 2002, p.53).

O Padrão utilizado pelo curso representava particularidades da região, onde a compreensão do esporte se estabeleceu a partir do rendimento e do perfil dos docentes, na sua maioria ex-atletas e técnicos. Tal perspectiva se deve, em grande parte, à influência que os Jogos Abertos de Santa Catarina possuíam no cenário político regional e estadual (FURB, 2012).

O currículo tradicional-esportivo enfatiza as chamadas disciplinas "práticas". Este modelo iniciou-se ao final da década de 60 e consolidou-se na década de 70, acompanhando a expansão dos cursos superiores em Educação Física no Brasil e a "esportivização" da Educação Física (BETTI, 1991).

A vertente esportiva e tecnicista ficava visível no currículo de formação, como mostra o “Quadro 1”, que traz alguns dos componentes curriculares. As disciplinas com enfoque em saúde eram ministradas, segundo denominação de Castellani Filho (1991, p.179), por “professores–médicos”. Outras disciplinas eram ministradas, ainda segundo o autor, pelos “professores-professores”, ligados diretamente à área esportiva.

Quadro 1: Disciplina - Docente – Formação/ Atuação

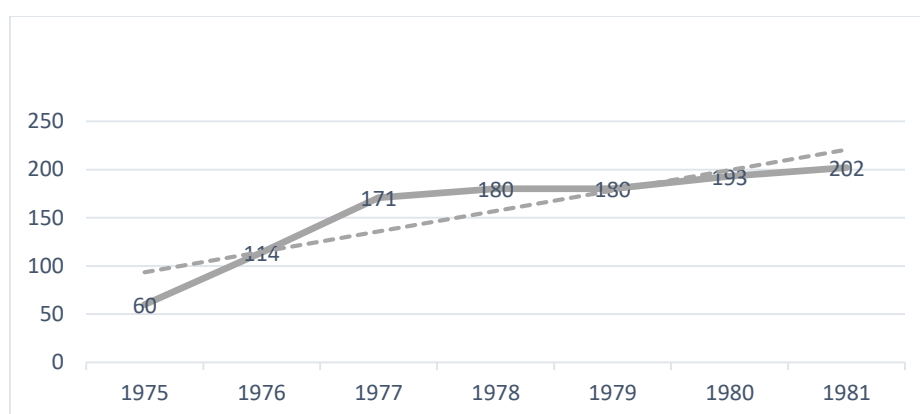
Disciplina	Docente	Formação/Atuação
Anatomia I	José Carlos Stefaneo	Médico Ortopedista
Voleibol I e II	Valmor Bus	Técnico
Fisiologia I e II	Ernane da Silva	Médico
Basquetebol I	Mário Hasmann	Técnico

Fonte: Elaborado pelos autores com dados do Histórico Escolar (1986).

Os candidatos deveriam ter habilidades físicas e técnicas para exercerem a profissão (ARAÚJO; FURTADO, 2019). Segundo os autores a aplicação de testes práticos para o ingresso no curso possibilitava demonstrar o perfil que estava em construção, além da preocupação com a aptidão física, já que o foco estava no esporte legitimando um profissional dotado de aptidões esportivas.

Segundo fontes históricas, o perfil dos primeiros estudantes do Curso de Educação Física da FURB era interessado em atuar na docência, além de atletas e ex-atletas das mais variadas modalidades esportivas. A figura 1 apresenta a demanda de estudantes por meio da evolução do número de matrículas nos primeiros anos de implantação do Curso. Observamos que, a partir do primeiro ingresso de estudantes, em 1975, até 1981, elas expandiram rapidamente evoluindo de 60 matrículas para 202 matrículas em apenas 6 anos.

Figura 1: Evolução do Número de Matrículas



Fonte: Elaborado pelos autores com dados das ATIVIDADES DA FURB – RELATÓRIO (1978 /1981, p.106)

Quanto às instalações para as aulas teóricas, o curso utilizou os clubes da cidade: Guarani Esporte Clube, Grêmio Esportivo Olímpico, Sociedade Esportiva Recreativa Ipiranga, Sociedade Esportiva Vasto Verde, Galeão e salas do mesmo complexo” (FURB, 2012). Em 1979, teve início a implantação definitiva dos locais para a realização das aulas teórico-práticas do curso; como etapas destacamos: a implantação do campo de futebol, pista de atletismo, quadra de concreto descoberta e instalações para aulas de judô, dança e musculação (FURB, 2012).

3. – FASE 2 - CONSOLIDAÇÃO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA (1989 – 1999)

Com o final do Governo Militar (em 1985) e acompanhando a tendência nacional dos cursos de licenciatura de todo o país, a partir de 1989 o curso de Educação Física da FURB foi levado a adaptar seus componentes curriculares com vistas a atender a demanda da formação de professores. Como resultado, a ênfase nos esportes cedeu lugar a uma

nova concepção de formação. A Educação Física tencionando a motricidade humana buscou veicular o movimento humano à educação (CASTELLANI FILHO, 1991).

O currículo sofreu alterações, tendo sido agregados mais dois semestres letivos, consolidado em quatro anos. Foram sendo acrescentadas progressivamente disciplinas pedagógicas e humanistas nos últimos semestres de formação, tais como: “Crescimento e Desenvolvimento”, “Aprendizagem Motora”, “Educação Física Especial” e “Filosofia”.

[...] O currículo precisa ser visto como uma organização dinâmica e não fixa. Precisa ser ágil para se adaptar às novas situações geradas pela velocidade com que os fatos acontecem. Ele, em hipótese nenhuma, pode ser uma camisa de força. Ao contrário, precisa abrir espaços para que novas experiências sejam realizadas. Não pode haver currículo definido, mas em constante adaptação. O currículo não pode ser uma instituição burocrática e administrativa, mas uma construção livre e vinculada às exigências de desenvolvimento das pessoas e às necessidades da sociedade (MOREIRA e SILVA, 1994, p. 29).

Em 1992, houve alteração na forma de gestão da universidade, que passou a exigir titulação dos professores, contratação de docentes via concurso público, com titulação mínima de mestrado, para professor do quadro.

Há de se ressaltar que a abertura de concurso público para professor do quadro a partir de 2000, com a exigência de no mínimo o mestrado, pode ser considerada um grande avanço favorecendo a ampliação do conceito de corporeidade e de movimento humano no seio próprio do DEFI⁵, que estava até então, predominantemente ancorado em um paradigma positivista e competitivista (Barreto, 2009, p.57).

Este fato modificou o perfil dos docentes do curso, assim como a infraestrutura teve ampla reforma, consolidando os espaços de formação na gestão do Reitor Celso Mário Zipf (1990-1994), foi edificado um ginásio multiuso desportivo coberto e a inauguração do denominado Ginásio Escola, que ocorreu na gestão do Reitor Mércio Jacobsen (1974-1998).

Inaugurado em 23 de outubro de 1997, equipado com modernas instalações para a realização de aulas práticas e teóricas, bem como dos laboratórios de Fisiologia do Exercício e Ergonomia, Higiene e Segurança do Trabalho em parceria com departamento de Construções do Centro de Ciências Tecnológicas. Neste período o grau conferido pelo curso era de Licenciatura Plena em Educação Física (FURB, 2012, p. 7).

⁵ Departamento de Educação Física

Neste período, portanto, observamos a ‘profissionalização’ dos docentes, O currículo mais voltado à Educação, e o perfil do estudante deixou de ser preponderantemente o do atleta interessado em desenvolver o esporte, passando a ser um profissional com foco no seu papel de educador.

4. FASE 3 - DIFERENCIAÇÃO E AS ÚLTIMAS DUAS DÉCADAS (2000–2014) – ESPORTE PROFISSIONAL, PARADESPORTO E BACHARELADO DE ESPORTE.

Apesar do crescimento do setor privado na década de 1970, as décadas seguintes foram de baixa expansão. Na proximidade da virada do século, o Estado brasileiro ainda não havia conseguido garantir à população, de forma satisfatória, o acesso à ES. Neste cenário o governo estimulou a expansão pela rede privada, com o objetivo de garantir aos alunos maior opção, em termos de novos cursos e instituições (SOUZA, 2009).

Em SC, e na região em que a FURB está inserida, novas instituições foram instaladas. E, uma vez bem estabelecido e estruturado, o curso de EF buscou formas de se diferenciar dos demais. Com as melhorias na estrutura para as práticas esportivas, a FURB passou a manter e incentivar equipes esportivas e atletas.

Através de convênio firmado com o Blumenau Voleibol Clube em 1999, a FURB passa a utilizar a marca Bluvôlei, juntamente com a Fundação Municipal de Desportos, como estratégia de marketing esportivo. Utilizando a logística da FURB, o novo trabalho tem como proposta “A Revelação de novos Talentos para o Voleibol Brasileiro” através do seguinte lema: “O voleibol não é um fim em si mesmo, mas um complemento na formação do ser humano”. Logo, os objetivos desta proposta aparecem, e em 2005 a equipe FURB/FMD/Blucredi conquista o título de campeã da Liga Nacional de Vôlei (SCHMITT; SASSE; COSTA, 2016, p. 21).

O convênio entre a FURB e FMD Blumenau foi ampliado ao longo dos anos, com novas as modalidades esportivas. Em março de 2009 a FURB havia se tornado importante para o desenvolvimento do esporte na cidade e na região⁶, e os diversos títulos de relevância nacional lhe conferiam marketing institucional.

⁶ Em agosto, a equipe Soya/FMD Blumenau/FURB/Barão volta a Superliga Masculina de Vôlei (2009/2010). Em 2012 a Associação Blumenauense de Handebol (ABLUHAND-FURB) venceu os Jogos Universitários Brasileiros e o Mundial do Handebol Feminino. Em seu início, a ABLUHAND-FURB constituía-se apenas por atletas da casa, meninas que faziam parte das equipes escolares do município. Com

Em face da sua excelente infraestrutura para esportes, o colegiado do Curso de Educação Física da FURB sugeriu em 2005 criação do Curso de Bacharelado em Esportes.

A nova proposta se destinava aos ingressantes no primeiro semestre em 2006, oportunizando as duas habilitações, (Licenciatura e Bacharelado em Esportes) e seguia conjuntamente uma outra proposta de forma opcional, aos que ingressam a partir do primeiro semestre de 2004, podendo após concluírem a Licenciatura completar o bacharelado em mais dois semestres (FURB, 2005).

O objetivo inicial de formar professores para o contexto escolar, foi ampliado no decorrer dos anos, com a visão de saúde que, mais tarde, foi incorporada também ao SUS.

Outra perspectiva que se abriu no período foi o estímulo ao paradesporto. A FURB, com apoio do curso, passou a promover fortemente desde 2011 parcerias com entidades. Entre as 11 modalidades que o município de Blumenau se faz presente nos campeonatos, em cinco os paratletas treinam na FURB: atletismo, basquete sobre rodas, tênis de mesa, natação de iniciação e natação de rendimento.

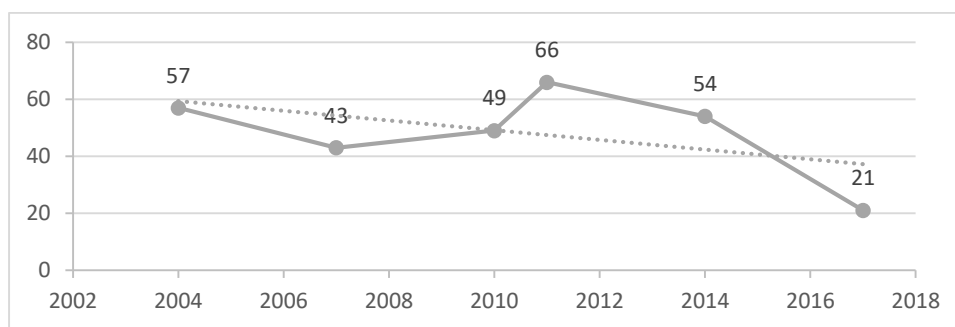
Nesta fase o perfil de estudantes do curso de Educação Física da FURB passou a ser formado por estudantes formados no Ensino Médio ou de escolas profissionalizantes (FURB, 2005). No início da década de 2000, houve grande crescimento de interesse pelo curso de EF no Brasil.

Importa também observar que, segundo dados do INEP (2014), o perfil do estudante de Educação Física no Brasil passou a ser caracterizado por estudantes que trabalhavam (74,7%). A carga horária era 20 e 40 horas semanais e possuem renda familiar de 1,5 a 10 salários mínimos.

Apesar dos esforços para atrair estudantes, e de toda a infraestrutura e oportunidade de bolsas, o curso da FURB apresentou queda no número de alunos. Ele manteve-se presencial, porém, foram criados diversos outros na região, modalidade semi-presencial e EaD. A figura 2 mostra queda do número de -matrículas.

Figura 2: Concluintes do Curso de Educação Física (Licenciatura – FURB / 2004 – 2017)

a vinda de investimentos, a equipe passou a ser mais competitiva, trouxe atletas de outros clubes e começou a participar de campeonatos em nível nacional e internacional (SCHMITT; SASSE; COSTA, 2016).



Fonte: Elaborado pelos autores com base nos Relatórios de Curso do Enade (2004, 2007, 2010, 2011 e 2017)

A ênfase na Licenciatura continua sendo um diferencial. Desde agosto de 2011, o Curso de Educação Física Licenciatura da FURB participa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que disponibiliza 30 bolsas de iniciação à docência.

A formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer. É desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como. Têm o corpo e a cabeça cheios de teoria, de livros, de teses, de autores, mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática coerente. Por isso, tenho defendido, há muitos anos, a necessidade de uma formação centrada nas práticas e na análise dessas práticas (NÓVOA, 2007, p. 15).

Vale ainda lembrar que, como os demais cursos de licenciatura da FURB, os estudantes do curso de licenciatura em Educação Física podem participar do Programa de Desconto e Bonificação/Desconto Fidelidade da instituição, que oferece bonificação de 40% em todas as mensalidades a partir da matrícula até a conclusão do curso. (FURB, 2019).

Este incentivo da FURB à formação de professores na modalidade presencial, via concessão de bolsa de estudo (além de outras oferecidas pela instituição, como pesquisa e extensão, além do já citado PIBID) aponta para um compromisso com uma nova forma de atendimento à demanda da sociedade: formação de professores com qualidade.

5. FASE 4 – TENDÊNCIAS RECENTES (2015 aos dias atuais)

As políticas de expansão da ES no Brasil nas últimas décadas, seja por via da mercadorização ou da democratização (políticas de ação afirmativa e bolsas), modificaram por completo o perfil dos estudantes em todo o país (Wittkowski; Meneghel, 2019). O perfil do estudante está modificado no que se refere à renda, à raça, à escolaridade dos pais, em um processo de inclusão do acesso (RISTOFF, 2016).

A chegada à ES, porém, ainda traz muitos desafios. No caso dos estudantes de educação física, dados do INEP (2018), mostram que dentre os concluintes de 2017, apenas 35% dependiam exclusivamente de ajuda da família ou de outras pessoas para financiar os gastos; os outros 65%, dependiam de programas governamentais ou precisavam trabalhar para se manter estudando. Quanto à renda familiar, para 25% dos concluintes dela era até 1,5 salários mínimos; e 30% declararam renda familiar de 4,5 a 6 salários mínimos. Além disso, 85% cursaram todo o Ensino Médio em escola pública, ou seja: o profissional de EF no Brasil está cada vez menos elitizado e mais próximo do que é a média do brasileiro.

Estes fatos se refletem no curso oferecido pela FURB. As atividades de Educação Física Licenciatura no período matutino tiveram sua última turma em 2020/1, quando se graduaram 29 profissionais. E, no período noturno, as matrículas somam 128 estudantes. Apesar de todas as oportunidades de bolsa e da excelente infraestrutura da instituição, é escassa a procura por parte dos estudantes, que tendem a buscar cursos em outras modalidades – a tendência do momento.

Viabilizar a formação profissional da população para o desenvolvimento de um país envolve, dentre outras ações, a democratização do acesso à ES (LETICHEVSKY, *et al.* 2016). Os jovens que chegam a este nível de ensino são provenientes de grupos sociais muito diversificados, crescentemente provém de famílias de baixa renda e são portadores de escasso capital cultural e familiar – algo bastante positivo em termos sociais. Mas, para que sejam cidadãos-profissionais ética e tecnicamente responsáveis e qualificados, tornando-se os principais atores do fortalecimento econômico e, inseparavelmente, do desenvolvimento da nação, é fundamental sejam formados por IES com este compromisso. (DIAS SOBRINHO, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como salientamos no início, a ES no Brasil precisa ser compreendida no âmbito de transformações histórico-sociais do país. Sua expansão ao longo das últimas décadas

foi e fundamental importância para a democratização da sociedade. “Educação é um bem público e direito social, pois tem como finalidade essencial a formação de sujeitos e, por consequência, o aprofundamento da cidadania e da democratização da sociedade” (DIAS SOBRINHO, 2013, p. 109).

O processo histórico de criação da FURB e de seu curso de EF retrata, em profundidade, as alterações da relação universidade e sociedade – função, demanda, currículo, perfil dos estudantes. E, faz pensar sobre a importância da criação de uma IES e de cursos de licenciatura, que habilita professores para a atuação na Educação Básica.

Desde a implantação do curso, a FURB procurou apresentar condições favoráveis de estrutura física construindo espaços adequados à realização das aulas. A tal ponto que, nos anos recentes, tornou-se campo de formação de atletas de alto rendimento, além de suporte para recuperação de PCD. Quanto à estrutura curricular, passou da formação de atletas e do fomento à prática esportiva (quando o esporte se afirmava como fenômeno cultural de massa) para atender a demanda de Formação de professores alinhada com políticas nacionais, modernas, como o PIBID, com estímulo à formação docente (política de licenciaturas)

E quanto ao perfil do estudante, vimos que inicialmente atendeu a demanda de formar professores tendo por estudantes atletas ou ex-atletas das mais variadas modalidades esportivas. Porém, nos anos recentes como decorrência de um processo de inclusão na ES, seus estudantes passaram a ser alunos oriundos de escolas públicas, e tendem a exercer funções laborais entre 20 e 40 horas semanais, pois são de famílias com baixa renda mensal. A criação na região de diversos cursos semi-presencial e EaD, além do modelo de formação, dividido em Licenciatura e Bacharelado, tem feito com que as novas turmas tenham cada vez menos estudantes.

No entanto, ainda não temos claro se as transformações histórico-sociais que fizeram a explosão de cursos de EF tem beneficiado a sociedade na perspectiva de formação enunciada por Dias Sobrinho (2013), de compromisso com a formação acadêmica, profissional, cidadã. Com este estudo, pudemos compreender que, em seu processo histórico, o curso de Educação Física da FURB construiu ambiente e práticas com vistas ao desenvolvimento integral e crítico-reflexivo dos estudantes oportunizando qualidade da formação inicial de futuros profissionais.

Finalizando este trabalho considerando a importância de mais e novas reflexões sobre as condições de formação do profissional de educação física no país, de modo a

identificar se e como o tema da qualidade tem sido efetivamente considerado pelas instituições.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, L. C. (2014). A interiorização da educação superior no estado de Santa Catarina: a ideia de universidade como discurso de desenvolvimento. *Revista HISTEDBR On-Line*, 14(55), 213-230. Disponível em: <<https://doi.org/10.20396/rho.v14i55.8640471>> Acesso em: 30 de agosto 2020.

ARAÚJO, Silvano Ferreira de; FURTADO, Cristina Alessandra. Educação Física Brasileira no Governo Militar nas décadas de 1960 e 1970. *Motrivivência*, (Florianópolis), v. 31, n. 60, p. 01-18, outubro/dezembro, 2019. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <<file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/59693-243368-1-PB.pdf>> Acesso em: 18 de agosto de 2020.

BARRETO, Sidirley de Jesus. O Lugar do corpo na Universidade. (**Dissertação de Mestrado em Educação: Ensino Superior**). Blumenau: PPGE/ME/FURB, 1997.

_____, As matrizes epistemológicas do Curso de Educação Física da Universidade Regional de Blumenau (FURB) de 1993 A 2008: uma abordagem à luz da teoria de Manuel Sérgio. (**Dissertação de Mestrado em Educação: Ensino Superior**). Universidade Regional de Blumenau – FURB. Blumenau, 2009. Disponível em: <http://www.bc.furb.br/docs/DS/2009/336637_1_1.pdf> Acesso em: 09 jun. 2020.

BARTHOLLO, Daniela Andreza Rodrigues. Instituições de Ensino Superior no Brasil: pressupostos constitutivos da realidade contemporânea. *REAe - Revista de Estudos Aplicados em Educação*, v. 4, n. 7, jan./jun. 2019. Disponível em <https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/5649/2778> Acesso em: 15 de jun. 2020.

BETTI, Mauro. Educação Física e Sociedade. São Paulo: **Movimento**, 1991.

BLUMENAU, **Lei Municipal nº 1.233 de 05 de março de 1964**. Cria a Faculdade de Ciências Econômicas de Blumenau, e dá outras providências. Blumenau, SC. Março de 1964. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/sc/b/blumenau/lei-ordinaria/1964/123/1233/lei-ordinaria-n-1233-1964-cria-a-faculdade-de-ciencias-economicas-de-blumenau-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 26 jun. 2020.

_____, **Lei Municipal nº 1.459 de 20 de dezembro de 1967**. Institui Unidade Integrantes da Fundação Universitária De Blumenau e dá outras providências. Blumenau, SC. Dezembro de 1967. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/14710390/lei-n-1459-de-20-de-dezembro-de-1967-do-municipio-de-blumenau>> Acesso em: 26 jun. 2020.

_____, **Lei Municipal nº 2.001 de maio de 1974**. Cria a Faculdade de Educação Física e Desportos de Blumenau e dá outras providências. Blumenau, SC. Maio de 1974. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/sc/b/blumenau/lei-ordinaria/1974/201/2001/lei-ordinaria-n-2001-1974-cria-faculdade-de-educacao-fisica-e-desportos-de-blumenau-e-da-outras-providencias?q=Lei+Municipal+n%C2%BA+2001+de+02+de+maio+de+1974>> Acesso em: 26 jun. 2020.

BRASIL, **Decreto nº 74.761 de 25 de Outubro de 1974**. Autoriza o Funcionamento do Curso de Educação Física da Faculdade de Educação Física e Desportos de Blumenau e do Curso de Educação Artística da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Blumenau, ambas mantidas pela Fundação Educacional da Região de Blumenau, Estado de Santa Catarina. Brasília, DF, Outubro de 1974. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/norma/497401>> Acesso em: 26 jun. 2020.

CASTELLANI FILHO, Lino. Educação Física no Brasil: a história que não se conta. 3ª ed. Campinas, **Papirus**, 1991.

CRESWELL, John W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: **Artmed**, 2007.

DIAS SOBRINHO, José. Educação Superior: bem público, equidade e democratização. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 107-126, mar. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v18n1/07.pdf>>. Acesso em: 28 de julho de 2020.

FURB. **Fundação Educacional da Região de Blumenau**. Atividades da FURB – Relatório (1978/1981). Blumenau, SC. Março de 1982.

_____, Histórico Escolar do Curso de Educação Física, 1986.

_____, **Centro de Ciências da Saúde: Colegiado do Curso de Educação Física**. Projeto da Autorização da Habilitação Bacharelado em Esportes e Reforma Curricular do Curso de Educação Física. Blumenau, SC. Novembro 2005.

_____, **Departamento de Educação Física e Desporto**. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física. Blumenau, SC. Março 2012. Disponível em: <[http://www.furb.br/web/upl/graduacao/projeto_pedagogico/201802051017480.PPC%0Educacao%20Fisica%20%20Licenciatura%20%202012%20\(Alteracao%202018\).pdf](http://www.furb.br/web/upl/graduacao/projeto_pedagogico/201802051017480.PPC%0Educacao%20Fisica%20%20Licenciatura%20%202012%20(Alteracao%202018).pdf)> Acesso em: 09 jun. 2020.

_____, Bolsas de Estudos: Bonificações, 2019. Disponível em: <<http://www.furb.br/web/1630/servicos/porta-academico/apoio-ao-estudante/bolsas-de-estudo/#40>> Acesso em: 07 set. 2020.

_____, Paradesporto na FURB: celeiros de novos talentos. 29 de abr. de 2019. Disponível em: <<http://www.furb.br/web/1704/noticias/paradesporto-na-furb-celeiro-de-novos-talentos/7662>> Acesso em: 07 set. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Relatório Síntese de área: Educação Física. Brasília: **Inep**, 2004.

Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/guest/relatorios>>. Acesso em: 29 ago. 2020.

_____, Relatório Síntese de área: Educação Física. Brasília: **Inep**, 2007. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/guest/relatorios>>. Acesso em: 29 ago. 2020.

_____, Relatório Síntese de área: Educação Física. Brasília: **Inep**, 2010. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/guest/relatorios>>. Acesso em: 29 ago. 2020.

_____, Relatório Síntese de área: Educação Física. Brasília: **Inep**, 2011. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/guest/relatorios>>. Acesso em: 29 ago. 2020.

_____, Relatório Síntese de área: Educação Física. Brasília: **Inep**, 2014. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/guest/relatorios>>. Acesso em: 29 ago. 2020.

_____, Relatório Síntese de área: Educação Física. Brasília: **Inep**, 2017. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/guest/relatorios>>. Acesso em: 29 ago. 2020.

LETICHEVSKY, C. A. *et.al.* Políticas de Expansão do Ensino superior e de Inclusão Social: Diferenças Regionais. In: LETICHEVSKY, C. A.; GRIBOSKI, M. C.; MENEGHEL, M. E. (orgs). ENADE Quatro recortes Quatro visões. **Fundação Cesgranrio**. 2016, Rio de Janeiro,

MARTINS, Carlos Benedito. A Reforma Universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a02>> Acesso em: 27 de julho de 2020.

MARTINS, Rosane Magaly. A Educação Superior no Período Pós-LDB/1996: Democratização e Mercadorização no Curso de Direito. (Dissertação de Mestrado do Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras (**CCEAL**) da Universidade Regional de Blumenau: PPGE/ME/FURB, 2019.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: **Cortez**, 1994.

NÓVOA, Antônio. Desafios do Trabalho do Professor no Mundo Contemporâneo. São Paulo: **Sinpro**, 2007.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda. Educação Física Escolar e Ditadura Militar no Brasil (1968-1984): história e historiografia. **Educação e Pesquisa**, v.28, n.1, p. 51-75, jan./jun. 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11655.pdf>> Acesso em 11 jun. 2020.

PETRY, S. M. V.; SOARES, L. A. Uma Contribuição para a História da FURB. Blumenau: **Ed. da FURB**, 1992.

RAIZER; C. E. B. N. L., FACHINETTO, R. F. Acesso, expansão e equidade na educação superior: Novos desafios para a política educacional brasileira. **Sociologias**,

Porto Alegre, ano 9, nº 17, jan/jun. 2007, p. 124 – 157. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/pdf/soc/n17/a06n17.pdf>>. Acesso em: 27 de julho de 2020.

RISTOFF, Dilvo Ilvo. O Novo Perfil do Campus Brasileiro: Uma Análise ao Perfil Socioeconômico do Estudante de Graduação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/pdf/aval/v19n3/10.pdf>> Acesso em: 15 jun. 2020.

_____, Democratização do *Campus*. Impacto dos Programas de Inclusão sobre o perfil de Graduação. **Cadernos do Gea**, n. 9, jan. – jun. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <
http://flacso.org.br/files/2017/03/Caderno_GEA_N9_Democratiza%C3%A7%C3%A3o-do-campus.pdf> Acesso em: 07 set. 2020.

SAMPAIO, H. Ensino superior no Brasil: o setor privado. São Paulo: **Hucitec**: FAPESP, 2000.

_____, O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações. **Revista Ensino Superior Unicamp**, 2011. Disponível em: <
https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/ed04_outubro2011/05_ARTIGO_PRINCIPAL.pdf>. Acesso em: 07 set. 2020.

SANTOS, A. R. Metodologia Científica: a construção do conhecimento. 3. Ed. Rio de Janeiro: **DP&A Editora**, 2000.

SCHMITT, Jevaer Darlan; *et al.* Em qualquer época, uma Universidade se faz com pessoas. Blumenau: **Edifurb**, 2016. 108 p.

SILVA JR., João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. Novas faces da Educação Superior no Brasil. 2001. Reforma do Estado e Mudanças na produção. 2ª ed. São Paulo. **Cortez**.

SOUSA, José Vieira de. Qualidade na Educação Superior: Lugar e Sentido na Relação Público-Privado. cad. **Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 242-256, maio/ago. 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a07.pdf>> Acesso em: 27 jul. 2020.

TRINDADE, Hélió. Saber e Poder: os dilemas da universidade brasileira. **Estudos Avançados**, 2000. Disponível em: <
<https://www.scielo.br/pdf/ea/v14n40/v14n40a13.pdf>> Acesso em: 07 set. 2020.

WITTKOWSKI, Jussete R. T.; MENEGHEL, Stela M. Políticas de Ação Afirmativa na Educação Superior Brasileira: Entre Conquistas e Negações. **Polyphônia. Revista de Educación Inclusiva**. Vol. 3 Núm. 3 (2019). <https://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/162>. Acesso: 05 set 2020.

O DISCURSO LITERÁRIO E OS MULTILETRAMENTOS NO PROJETO TECITURAS: UM RELATO DA AÇÃO LITERATURA NÃO TEM IDADE

Thaís Fernandes de Amorim (UFRA)¹
Geovane Silva Belo (UFRA)²

RESUMO

Este artigo objetiva refletir acerca do fazer literário na vida dos idosos, a partir do desenvolvimento da oficina intitulada “Literatura não tem idade”, ação do Projeto de extensão “Tecituras, Diálogos entre Literatura, Música e Cultura”, da Universidade Federal Rural da Amazônia-UFRA, campus Tomé Açu/Pa. O letramento literário de idosos é compreendido como ação vivenciada e experimentada em diferentes vieses. Uma investida que precisa, muitas vezes, ser conquistada, tendo em vista que muito idosos não passaram por práticas de leitura e escrita significativas, tais como aquelas que os textos literários possibilitam, ao proporcionarem refletir e viajar por diversos temas, gêneros, espaços de práticas verbais, nos termos da análise do discurso. Tal discussão, portanto, é subsidiada nas discussões da AD (MAINGUENEAU, 1987, 2004), Foucault (1981), Pêcheux (1990) e no debate acerca do papel da literatura (LAJOLO, 2018) no que tange ao discurso literário (uma vez que a delimitação do que seria ou não literatura depende de cada posicionamento e de cada gênero no interior de certo regime da produção discursiva).

Palavras chaves: Literatura, Análise do Discurso, Discurso Literário, Tecituras.

INTRODUÇÃO

A literatura tem como espaço narrativo e de representação vários mundos: alguns parecidíssimos com o nosso, com suas desreguladas relações, onde, por exemplo, há aflição, mágoa e indiferença, onde gente morre de fome nas ruas; mas também fala de mundos muito diferentes,

¹ Professora Assistente da Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA. Doutoranda em Estudos Literários - UFPA. Mestre em Comunicação, Cultura e Linguagem - UNAMA. Especialista em Gestão Escolar - CESUPA. Especialista em Educação Especial, ênfase em LIBRAS - FIBRA. Especialista em ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa – UFPA. Integrante do grupo de pesquisa em Literatura, Cultura e Sociedade (GELICS), no qual coordena a linha de Estudos Comparados: narrativas, tradução, leitura e recepção. Integrante do grupo de pesquisa ANA/UFPA – Amazônia, Narratologia e Anthropocene. Integrante do Projeto de Extensão Littera – Literaturas Germânica e Brasileira – UFPA/ CEG (Casa de Estudos Germânicos) E-mail: amorimthas@yahoo.com.br

² Professor Assistente da Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA. Doutor em Educação – UFPA. Coordenador do Projeto de Extensão “Tecituras, Diálogos entre Literatura, Música e Cultura”. E-mail: geovanebelo@hotmail.com

aterrorizantes, distópicos, habitados por espíritos, anjos, vampiros, energias e demônios. A literatura traz também uma cortina aberta para o amanhã, uma efusão de eventos pós-apocalípticos e um avançado olhar futurístico para a ciência robótica, com seres naturais manipulados em laboratório. Há histórias sobre civilizações jamais vistas, carregadas de um imaginário paralelo ao que consideramos real, um espaço multiverso, em que palavras falam como imagens e histórias são performaticamente gestos, memórias, forças ideológicas que metaforicamente se assemelham as múltiplas fisionomias da cultura, trazem o eco da resistência e simbolicamente também representam sistemas totalitários, truculentos e perversos. Há ainda poemas que são imagens, *ethos* do nosso ninho de afetos, imagens que revelam nossa estrutura de sentimentos... Poemas curtinhos, empilhando palavras, como um jogo aberto a uma linguagem nova, em que rima ou vazão falam do nosso tempo líquido, da nossa desmedida velocidade de sentir. A literatura hoje tem espaço para tudo. É bem verdade que algumas nem ocupam o mundo material, pois estão em nuvens, são digitais, flutuam na cibercultura.

Diante de uma teia de representações tão complexa, poderíamos dizer que literatura é aquilo que designamos como tal? Por que não incluir no conceito de literatura as palavras escritas sobre o regime do silêncio, engavetadas, como os diários de muitas mulheres, cujas vozes não podiam ocupar um lugar de realce, pois sofria apagamentos históricos? Por que não considerar poético o poema enviado à namorada e jamais publicado? Por que não chamar de literatura as histórias de encantarias, à beira dos rios, sobre seres mágico-religiosos, que povoam as narrativas orais, à hora de dormir? E a *fanfiction* que dá vida mais longa a personagens de romances e de novelas mais antigas? Por que não seriam literatura as narrativas que os jovens fazem circular nos blogs, em comunidades virtuais, cujos receptores recriam em uma ação reativa quase simultânea?

Lajolo (2018) lembra que um texto literário não é como uma aranha, que aranha é desde quando nasce. Foi aranha no Egito antigo, entre os índios do Arizona e continua a ser aranha nos cybercafés cariocas. Com um texto é diferente: a literatura pode vir a ser ou deixar de ser ao longo do tempo. Discutir literatura é abrir os olhos e ouvidos, mas também desver o mundo como o conhecemos, iniciar o *tablete* e recolocar-se na página de um outro mundo, olhar/ouvir o que o mergulho narrativo traz. Ler livros como quem medita, como quem edita paisagens anteriores, sobre as frases pintadas a spray em muros e edifícios da cidade, ir em busca de nomes desconhecidos, cujas obras são difíceis de serem encontradas, não constam em bibliotecas e ninguém fala delas. Esses desconhecidos imprimem às vezes seus próprios livros e não encontram leitores para além da família e dos amigos mais próximos. Em pequenas comunidades, cantadores, repentistas, contadores de

histórias – embora só raramente projetem seus nomes nos circuitos eruditos das grandes cidade – são amados e respeitados por um público, que é fiel a eles.

Segundo Lajolo (2018, p.27) para que uma obra seja considerada parte integrante da tradição literária de uma dada comunidade ou tradição cultural, é necessário que ela tenha o endosso dos *canais competentes* aos quais cabe a proclamação de um texto como *literatura* ou *não literatura*, isto é, a *literarização* de certos textos. Algumas das vozes responsáveis pela literarização ou desliterarização de um livro ou de um texto são nitidamente institucionalizadas, dentre elas está a escola, tão recorrente que convencionou-se nos estudos literários, falar de escola romântica, escola realista etc.

Nesta perspectiva, tratar a Literatura como discurso literário faz com que se dê uma maior legibilidade a uma grande parte dos textos literários. Para Maingueneau (2004, p.19), ao falarmos, hoje, de discurso literário:

[...] renunciamos à definição de uma centro ou um lugar consagrado. As condições do dizer atravessam o dito, que investe suas próprias condições de enunciação (o estatuto do escritor associado ao seu modo de posicionamento no campo literário, os papéis ligados aos gêneros, a relação com destinatário construída através da obra, os suportes materiais, os modos de circulação dos enunciados.

Estabelecemos, então, que literatura não tem apenas uma definição, tal como arte e cultura, complicadíssimas em definir. Neste diapasão, encontramos a proposta do projeto Tecituras, que propõe um diálogo entre literatura, música e cultura. Em especial, a ação intitulada “Literatura não tem idade”, na qual se realizou um trabalho de letramento literário com idosos, na perspectiva de o fazer literário alcançar uma dimensão contemplativa, simbólica e social. A atividade aconteceu na cidade de Tomé-açu, no auditório do Campus da Universidade Federal Rural da Amazônia, no dia 28 de junho de 2019.

O PROJETO TECITURAS

O projeto “*Tecituras, Diálogos discursivos com a música, a literatura e a cultura*” é um projeto de extensão universitária desenvolvido pela Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA, Tomé Açu/ Pa. Conta com professores e alunos do curso de Letras e objetiva analisar discursos e produzir amplamente o conhecimento linguístico sobre práticas discursivas em diálogo com a música, a literatura e a cultura, bem como integrar alunos e professores em ações

interdisciplinares que possam auxiliar da formação acadêmica, profissional e social. Pretende também divulgar os estudos discursivos como formas de produção do conhecimento; construir um diálogo entre a Universidade e os meios de Comunicação em Tomé-açu, por meio da leitura e da interação social, com o intuito de motivar e gerar interesse constante pela linguagem acadêmica.

A ideia do projeto na edição de 2018-2019 foi realizar ações extensionistas de multiletramentos com a comunidade, que estabelecessem o diálogo entre textos musicais, poéticos e referenciais, relacionados por um tema norteador, cuja dimensão evocasse práticas discursivas sobre a cultura e a história como forças de representação da sociedade e das suas múltiplas construções sociais, ideológicas e identitárias. A metáfora da Tecitura alude à ideia de estudar as teias da composição, o entremear dos sentidos textuais, os discursos entremeados às práticas culturais e ao pensamento social como linhas da criação artística, da artesanaria histórica e na qual se podem discutir os movimentos, a produção, a narratologia, a poeticidade e também a história intelectual e o percurso destes criadores, enleados em situações reais de comunicação. Tecer no sentido de “urdidura”, fios cruzados, na medida em que o processo de entrelaçamento dos sentidos dá-se como em um tear, um exercício tecidual *do textual, do intertextual e do intratextual*. O diálogo entre o texto e o discurso permite encontrar as vozes intercambiantes, os interdiscursos que produzem conversações com os fatos sociais e os fatos linguísticos.

O projeto voltou-se então à concepção discursiva dos produtos textuais e às condições de produção dos discursos no fluxo da história avaliando fatores linguísticos e extralinguísticos, ou seja, a relação intrínseca da arte musical e literária com o meio social.

Já na edição 2020-2021, o Projeto passou a integrar os multiletramentos e a iniciação científica, por isso foi renomeado como “*Tecituras, Múltiplas linguagens e Produção Científica*” e envolve alunos dos outros cursos do campus e objetiva também realizar oficinas e minicursos de letramento acadêmico com o intuito de aperfeiçoar a comunicação diante dos desafios linguísticos da ciência formal.

Inicialmente, o projeto teve a duração de doze meses e contava também com um programa radiofônico que trazia análises das canções e produções literárias sucintas, com linguagem clara, abordagem crítica e sem rebuscamentos teórico-metodológicos, uma vez que o programa era dirigido a um público amplo que propiciasse a conexão entre a Universidade, o Curso de Letras e os demais Cursos do campus de Tomé-açu.

O ouvinte, ainda que não partilhasse de teorias discursivas, ouviria canções, fragmentos literários, recortes jornalísticos e poderia conhecer a visão dos seus idealizadores, os conflitos das

gerações, os embates sociais nos trabalhos mais engajados e os recursos utilizados na produção discursiva. Desse modo, a música como discurso poderia ser concebida como um texto não só universal, mas pluriversal, no qual os intelectuais apresentam sua concepção de mundo, fazem circular suas ideias, em redes de sociabilidade e com um sentimento de pertencimento a grupos sociais e a fluxos ideológicos.

As análises, a seleção textual e a musical ficariam a encargo da equipe integradora do projeto, a revisão textual e apresentação envolveriam os alunos, o professor coordenador e o convidado em práticas orais veiculadas pela rádio, com forte alcance social e com o objetivo de formação e difusão da comunicação linguística.

Estudar textos literomusicais significa vê-los como objetos que dão sentido aos atos da coletividade, os modos de sentir, de pensar e de se posicionar diante dos fatos histórico-sociais. A teoria da Análise do Discurso - AD deu suporte teórico para as construções analíticas, categorias como posicionamento, comunidade discursiva e domínios enunciativos puderam guiar a descrição das músicas levando em conta as condições de produção e a formação discursiva dos artistas no meio cultural.

Uma análise dos textos apontaria para uma leitura não só do processo de criação dos compositores, dos músicos e dos intérpretes, mas dos discursos que impulsionam e contornam a concepção artística. Como há uma constituição de uma consciência coletiva acerca dos fatos socioculturais, os artistas adquirem um papel de enunciadores com ponto de vista privilegiado e suas músicas tornam-se um discurso constituinte, como diz Dominique Maingueneau (1987), pois dá sentido aos atos da coletividade e produz uma memória intersubjetiva na qual se movem questões relativas à memória coletiva. Por isso as metáforas, a interdiscursividade e a intertextualidade, como dispositivos linguísticos, demonstram a capacidade inventiva e as interfaces da música na adesão, nem sempre consciente, aos fenômenos culturais. No processo enunciativo, os criadores, os intérpretes e os ouvintes, por meio das plataformas interativas, constituem-se sujeitos concretos em diálogo com a história, com os conflitos, em busca de sentidos para si e para suas experiências humanas.

Para Maingueneau (1987), é necessário em uma análise discursiva avaliar as dimensões do quadro das instituições em que os discursos se produzem, que marcam fortemente a enunciação; os embates histórico-sociais que se cristalizam no discurso e o espaço próprio que cada discurso configura no interior de um interdiscurso.

Desse modo, a música e os textos poéticos apresentam uma linguagem que não deve ser estudada apenas em relação a seu sistema interno, linguístico ou estético, mas como uma prática discursiva, produzida por sujeitos concretos em sua formação ideológica, no qual se manifestam competências socioideológicas. Nesta vertente da AD francesa, ganha força a relação entre o discurso e a ideologia. Pêcheux (1990), um dos analistas franceses mais influentes, elabora estudos sobre “formações ideológicas”, sob a influência dos conceitos de *Aparelhos Ideológicos* de Althusser e sobre “formação discursiva”, expressão tomada de empréstimo da obra *Arqueologia do Saber* de Michel Foucault (2008).

O compositor musical, o literato podem também assumir a função de intelectuais e adquirirem um papel de representação. Edward Said (2007) pensa o intelectual como um indivíduo cuja vocação é a de representar, dar materialidade e produzir uma mensagem, um ponto de vista, atitudes, pensamentos, filosofias para e por um público. Este papel só pode ser representado tendo em consciência a função de levantar questões graves, confrontar dogmas, ou seja, o intelectual é alguém que não pode ser facilmente coagido pelo poder dos governos ou instituições, aquele cuja razão é representar as pessoas e os problemas que são esquecidos ou camuflados. Assim, Said (2007, p.15) estuda o intelectual como “[...] *figura representativa – alguém que visivelmente representa certo ponto de vista, e alguém que articula representações a um público, apesar de todo tipo de barreiras*”.

O intérprete também pode agir criticamente como ator discursivo, ainda que inconscientemente assuma essa posição, porque seleciona seu repertório e dá voz aos discursos de alcance público. Artistas, sobretudo, representam papéis sociais com os quais se identificam nos modos de pensar, criar, expressar e até objetar os traços culturais. Vinculam-se a comunidades linguísticas, produzem gêneros discursivos e geram o sentimento de aliança e compartilhamento de ideias. Por isso, não se pode separar a formação discursiva e as condições de produção do discurso musical. Além das histórias de vida dos artistas, dos movimentos, das crises sociais que vivenciam, da comunidade que representam, há relações entre o texto e a melodia, entre o discurso da canção e os outros discursos que se contextualizam como interdiscursos; entre a circulação da canção (produção e recepção, difusão nos meios de comunicação) e os silenciamentos históricos e entre o discurso e os gêneros musicais, estes construídos também como práticas sociais em condições históricas.

O projeto não pretende discutir os domínios da teoria musical, ainda que se apresentem como importantes para uma descrição mais densa sobre a relação entre música e discurso, mas, em um

esforço interpretativo e metalinguístico, anseia proceder análises sobre a produção do texto musical em diálogo com sua função sociopolítica.

Muitas canções tornaram-se, no seio dos grupos e dos movimentos de representação política, discursos que adquiriram um estatuto denominado *constituente*. Maingueneau (1987) denomina como tal as práticas discursivas que projetam modos de pensar e viver em uma sociedade, produzido por vozes legitimantes, nas quais se fundam outros discursos e servem de modelos para as comunidades linguísticas.

A AÇÃO “LITERATURA NÃO TEM IDADE”

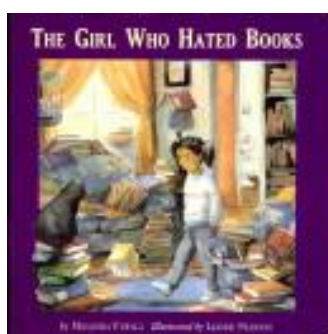
Nesta proposta, pensamos uma ação intitulada “Literatura não tem idade” que atendesse a idosos e a idosas do Centro de Capacitação Juracy Paiva, mantido pela prefeitura do município Tomé Açu e que pudesse pelos multiletramentos realizar uma experiência sensorial, afetiva e estética com o discurso literário. A ação contou com 70 idosos do Centro, através do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos e objetivou possibilitar reflexões e uma aproximação ainda maior da comunidade do município de Tomé-açu com a vivência do *Campus* e com as atividades artístico-literárias desenvolvidas pelos discentes do cursos de Letras, através do Projeto de extensão Tecituras.

Durante a programação, os idosos participaram de dinâmicas com poemas de Mário Quintana e do paraense Antônio Juraci Siqueira, da leitura de crônicas de autores como Martha Medeiros, Charles Chaplin. Na oficina, além de interagirem com a experiência estética da arte literária, os idosos puderam refletir sobre temas existenciais, como a esperança, o sentido do tempo e os aprendizados da vida.

A ideia era propiciar uma experiência lúdica com a linguagem, na qual estes sujeitos se sentissem ativos e pudessem reconstruir sentidos, por meio do acesso às múltiplas linguagens, a contação de histórias, a poesia, a música e, assim, interagir com o discurso literário, ressignificando suas narrativas, vivências, memórias, por meio de uma ação plurifocal que estreitasse a relação entre a linguagem poética e as suas identidades. A programação tentou contemplar materiais linguísticos que pudessem ativar as vozes, os temas e os discursos conectados à rede de afetos e à estrutura de sentimentos do público, que, muitas vezes, sente-se silenciado por experiências negativas com a família, com a comunidade. Queríamos mostrar que a Literatura não estava distante deles, não só ali na Universidade que estavam visitando, mas em suas vidas, já que muitos já tinham experienciado os discursos literários, por meio das múltiplas vivências com a linguagem.

Começamos, então, a ação mostrando o vídeo “a menina que odiava livros”, baseado no livro de mesmo nome da autora indiana Manjusha Pawagi e ilustrado pela ilustradora e cartunista canadense Leanne Franson. A história narra a rotina de Meena, uma menina que odiava livros, mesmo havendo milhares deles em toda casa, pois seus pais amavam ler. Um dia, o gatinho de Meena derrubou uma pilha de livros infantis da estante e de repente, das páginas dos livros saem personagens e animais que invadem a sala e fazem uma grande bagunça. Esse acontecimento mágico leva Meena a conhecer o fantástico mundo da literatura, pois eles só voltam aos seus respectivos livros, à medida que a menina vai lendo as histórias. Ao ler as histórias, a menina vai se encantando com o acontecimento e vai lendo cada vez mais até que todos os animais desaparecem de sua sala.

Fig.1 Capa do livro



FONTE: Google imagens

Fig.2 Vídeo



FONTE:

<<https://www.youtube.com/watch?v=ZsURXKum5K0>>. Acesso em 12/08/200

Fig. 3



Profª Thaís Amorim, coordenadora da ação, no momento inicial da oficina.

Perguntamos então o que tinham achado da história, o que lhes tinha chamado a atenção, para então reforçarmos que não basta somente oferecer livros para garantir a leitura, nem muito menos o

gosto pela mesma. A protagonista da história tinha vários livros em sua volta, estantes, prateleiras, uma sala de leitura confortável, pais leitores, mas não gostava de ler. Ela precisou ser desafiada e contagiada. Assim como ela, todos nós. Letras e imagens nos acompanham desde o nascimento até a morte, e não há tempo e idades determinados para experienciá-los.

Em seguida pedimos para que uma participante lesse o poema “Tempo” de Mario de Miranda Quintana, perguntando se eles também tinham a impressão que os anos passam tão depressa. Passado esse momento inicial, apresentamos o poeta, seus principais trabalhos, reforçando que a figura poética da morte é muito presente nos poemas deste poeta gaúcho que viveu até seus 87 anos (1906-1994). Quintana, quando inclui a morte em seu discurso poético é sempre de forma doce e forte, pois a assimila de maneira sutil. O poeta parece culpar o tempo por seu fim de vida e, talvez, por isso se utilize tanto de suas lembranças. Em sua poesia, o tempo é tomado como elemento ritualístico, revitalizando memórias, recuperando períodos de vida e mitificando-os.

Este exercício de refletir sobre a morte, a partir de alguns poemas de Mário Quintana, ativou uma percepção mais otimista da vida e estabeleceu uma aproximação dos idosos e idosas com uma poesia com traços existencialistas, capaz de levar a uma experiência afetiva, sensorial com o discurso literário, mas também filosófica. A literatura é, portanto, um lugar privilegiado de acesso a discursos de toda natureza, em que até os temas mais delicados encontram guarida. Neste momento também o professor Geovane Belo, coordenador do Projeto fez uma dinâmica a partir do “Poeminha do Contra” do mesmo autor.

Fig. 4



O coordenador do Projeto Tecituras realizando uma dinâmica com o “Poeminha do Contra”

Mais que falar do poeta gaúcho, intencionamos mostrar que o tema da morte, da brevidade da vida, dos anseios e desejos passados e futuros, não estavam só em Quintana, um grande nome da Literatura, mas circulavam em diversos textos. Às vezes, não nos damos conta porque são somos motivados a isso, não somos convidados a olhar com outros olhos todos os textos que circulam em nosso entorno.

Em seguida, o integrante do Projeto Tecituras Victor Salgado realizou uma contação de histórias e apresentou uma versão do mito do boto. Este encantado da Amazônia povoa o imaginário da região, posto que se acredita na sua transmutação mágico-religiosa do animal em homem, tornando-se um sedutor de moças ribeirinhas. Há diversas narrativas que emanam dos saberes sociais na Amazônia ribeirinha, onde se situa o município de Tomé-açu. As narrativas orais passam por um processo de conversão semiótica quando o mito narrado, história transmitida oralmente, transmuta-se em uma narrativa literária. Os idosos e as idosas, neste momento, puderam compartilhar algumas destas narrativas que pertencem à poética das águas e fecundam uma linguagem de encantarias. Muitas destas histórias fazem parte do processo de formação de suas identidades, já que muitos destes senhores e senhoras advêm do “interior”, isto é, de comunidades ainda mais isoladas dos centros urbanos, onde as histórias adquirem ainda mais o caráter extraordinário.

A exemplo, trouxemos também para a ação um conjunto de materiais discursivos, com o intuito de dar ênfase a uma fase da vida em que o tempo pode ser visto como aliado, não como inimigo, por isso a atividade com os multiletramentos contou com o poema de Geraldo Eustáquio de Souza que discute a vida, sua passagem como possibilidade de sermos felizes e as mudanças do tempo, tal qual Mário Quintana. Também fizemos uma comparação entre a crônica “Trem-Bala” de Martha Medeiros e a música de mesmo nome de Ana Carolina Vilela da Costa, bem como falas de Charles Chaplin, este conjunto textual discutiu a urgência do “carpe diem”, o mirar-se no dia recente. Estes discursos literários também acionaram junto aos participantes uma experiência bem humorada e positiva com a existência, pois permitiram uma relação atraente com a linguagem, pautada em temas que evocam questões muito pertinentes à pessoa idosa. Aqui estão alguns destes materiais discursivos:

A Idade de Ser Feliz

Existe somente uma idade para a gente ser feliz
somente uma época na vida de cada pessoa
em que é possível sonhar e fazer planos e ter energia bastante para realizá-los a despeito de todas as dificuldades e obstáculos

Uma só idade para a gente se encantar com a vida
e viver apaixonadamente
e desfrutar tudo com toda intensidade sem medo nem culpa de sentir prazer

Fase dourada em que a gente pode criar e recriar a vida
à nossa própria imagem e semelhança e sorrir e cantar e brincar e dançar e vestir-se com todas as cores

e entregar-se a todos os amores experimentando a vida em todos os seus sabores
sem preconceito ou pudor

Tempo de entusiasmo e de coragem em que todo desafio é mais um convite à luta
que a gente enfrenta com toda a disposição de tentar algo novo, de novo e de novo, e quantas vezes for preciso

Essa idade, tão fugaz na vida da gente, chama-se presente,
e tem apenas a duração do instante que passa ...
... doce pássaro do aqui e agora que quando se dá por ele já partiu para nunca mais!

Geraldo Eustáquio de Souza

Trem bala

Não é sobre ter todas pessoas do mundo pra si
É sobre saber que em algum lugar alguém zela por ti
É sobre cantar e poder escutar mais do que a própria voz
É sobre dançar na chuva de vida que cai sobre nós

É saber se sentir infinito
Num universo tão vasto e bonito é saber sonhar
Então, fazer valer a pena cada verso
Daquele poema sobre acreditar

Não é sobre chegar no topo do mundo e saber que venceu
É sobre escalar e sentir que o caminho te fortaleceu
É sobre ser abrigo e também ter morada em outros corações
E assim ter amigos contigo em todas as situações

A gente não pode ter tudo
Qual seria a graça do mundo se fosse assim?
Por isso, eu prefiro sorrisos
E os presentes que a vida trouxe pra perto de mim

Não é sobre tudo que o seu dinheiro é capaz de comprar
E sim sobre cada momento sorriso a se compartilhar
Também não é sobre correr contra o tempo pra ter sempre mais
Porque quando menos se espera a vida já ficou pra trás

Segura teu filho no colo
Sorria e abrace teus pais enquanto estão aqui
Que a vida é trem-bala, parceiro
E a gente é só passageiro prestes a partir

Laiá, laiá, laiá, laiá, laiá (2x)
Segura teu filho no colo
Sorria e abrace teus pais enquanto estão aqui
Que a vida é trem-bala, parceiro
E a gente é só passageiro prestes a partir

Ana Carolina Vilela da Costa

Por muito tempo acreditei que a fórmula da felicidade estava no triângulo amor-saúde-dinheiro. Acredito, ainda, que ter o coração preenchido, o corpo funcionando 100% e um saldo decente no banco alivia à beça as dores do mundo. Se você não está só, não está doente e não está duro, vai se angustiar por quê? Você não está só, não está doente e não está duro, porém jamais consegui ir ao cinema sozinho, ou viajar sozinho, ou dar uma caminhada sozinho. Você não consegue escolher entre um casaco preto e um marrom sem consultar uma segunda opinião. Você nunca aceitou um emprego sem antes saber o que a sua turma pensava a respeito, nunca tomou uma decisão que fosse desaconselhada pelos parentes, nunca abriu um champanhe para si mesmo. [...]

Amor, saúde e dinheiro persistem como a tríade dos sonhos, mas o século XXI está colocando na prateleira um kit suplementar: independência, autoestima e bom humor. Adquira-o. A felicidade não depende só do cumprimento de metas vitais, mas também de atitudes mundanas.

Martha Medeiros

A coisa mais injusta sobre a vida é a maneira como ela termina. Eu acho que o verdadeiro ciclo da vida está todo de trás pra frente. Nós deveríamos morrer primeiro, nos livrar logo disso.

Daí viver num asilo, até ser chutado pra fora de lá por estar muito novo. Ganhar um relógio de ouro e ir trabalhar. Então você trabalha 40 anos até ficar novo o bastante pra poder aproveitar sua aposentadoria. Aí você curte tudo, bebe bastante álcool, faz festas e se prepara para a faculdade.

Você vai para colégio, tem várias namoradas, vira criança, não tem nenhuma responsabilidade, se torna um bebezinho de colo, volta pro útero da mãe, passa seus últimos nove meses de vida flutuando. E termina tudo com um ótimo orgasmo! Não seria perfeito?

Charles Chaplin

Observando os textos acima, renunciamos à definição de um centro ou um lugar consagrado. As condições do *dizer* atravessam o *dito*, que investe suas próprias condições de enunciação (o estatuto do escritor associado ao seu modo de posicionamento no campo literário, os papéis ligados aos gêneros, a relação com destinatário construída através da obra, os suportes materiais, os modos de circulação dos enunciados, etc.)

[...] uma análise do discurso literário deve levar em conta formas de criação as mais diversas: a literatura se nutre de toda energia criadora, daquela que leva o escritor a viver através de seu próprio refúgio do mundo, assim como daquela que o coloca no centro dos movimentos da sociedade. [...] para os escritores, o exercício do discurso literário não é, então, a entrada em um mundo onde as obras dialogariam pacificamente. A criação vive desses gestos pelos

quais o escritor rompe um fio, sai do território esperado, desloca, desvia, exclui ou ignora, reavalia outras obras. (MAINGUENEAU, 2003, Trad. MELLO, R. 2005, p.20)

O discurso literário não tem território próprio: toda obra é *a priori* dividida entre o fechamento sobre o *corpus*, reconhecido como plenamente literário, e a abertura à multiplicidade das práticas languageiras que excedem esse *corpus*. A delimitação do que seria ou não literatura depende de cada posicionamento e de cada gênero no interior de certo regime da produção discursiva. Por isso, nesta oficina com idosos, optamos pela noção de discurso literário a tomando como uma prática leitora através da qual se identificam traços literários, perceptíveis a diversos leitores. A seleção do material discursivo para a ação se deu através do diálogo entre os integrantes do Projeto Tecituras com enfoque na identidade da terceira idade. Então, a música, o poema e as dinâmicas com materiais péticos são concebidos como práticas languageiras que contemplam traços do chamamos convencionalmente de literatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, a ação do Projeto está orientada por uma concepção sociointeracionista e discursiva de estudo da linguagem, no qual a música, a literatura e arte em geral podem adquirir além do valor estético, uma dimensão histórico-social, na qual se observam as relações dos textos com os sujeitos da enunciação em diversos modos de saber, de comunicar e de pensar a cultura. Para a Análise do Discurso, os sujeitos se constituem por uma ligação da ideologia socialmente e historicamente inscrita. Para Michael Bakhtin (1990), o indivíduo só se constitui um sujeito na e pela enunciação.

Desse modo, é no processo dialógico e nas suas repercussões no meio social que devemos focar ao propor uma ação de base analítico-discursiva. Espera-se que o projeto auxilie na formação e na produção de pesquisas nos campos da Recepção do Texto Literário, da Análise linguística e discursiva, em diálogo com os Estudos Culturais e as práticas sociais de uso da língua. Os textos que circulam no meio social podem propor reflexões e construir representações sobre os saberes interculturais também da pessoa idosa. Como nos diz Foucault (1981, p. 223): “*a representação comanda o modo de ser da linguagem, dos indivíduos, da natureza e da própria necessidade humana. A análise da representação tem, portanto, valor determinante para todos os domínios empíricos*”.

Os professores e alunos da UFRA, inseridos em um meio de forte difusão cultural, puderam produzir conhecimentos humanísticos compartilhados com o grupo de idosos que participou da ação “Literatura não tem idade” com pessoas idosas do Centro de Capacitação Juracy Paiva. Experiências

assim possibilitam que a Universidade atue de maneira mais direta com a comunidade, como produtora de um retorno social significativo e que dialoga com modos interdisciplinares e transdisciplinares de produção do conhecimento e dos saberes sociais. Por meio de um exercício focado nos multiletramentos, a atividade extensionista do Projeto Tecituras levou idosos e idosas a reconstruírem significados sobre a vida por meio do discurso literário.

Fig. 5



Culminância da ação, com os docentes integrantes do projeto, os idosos e professores que prestigiaram a atividade.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail (Voloshinov, 1929). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1990.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**/Michel Foucault; tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, -7ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: Uma arqueologia das ciências humanas. Trad. Salma Tannus Muchail. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

LAJOLO, Marisa. **Literatura**: ontem, hoje, amanhã. São Paulo: Unesp, 2018.



MAINGUENEAU, D. **Nouvelles tendeces em analyse Du discours**. Paris: Hachette, 1987.

MAINGUENEAU, D. **Análise do Discurso em Perspectiva**. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2003.

MELO, R. **Análise do Discurso & Literatura**. Renato de Melo (Org.). Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2005.

PAWAGI, Manjusha. **A Menina que Odiava Livros**. Trad. Adriana de Oliveira. São Paulo: Melhoramentos, 2007.

PÊCHEUX, Michel. Delimitações, Inversões, Deslocamentos. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, n.19. Campinas: Unicamp. 1990, p. 7-24.

QUINTANA, Mário. **Quintana de bolso: rua dos cataventos & outros poemas**. Porto Alegre: L&PM, 2007.

SAID, Edward. **Representações do Intelectual: as conferências Reith de 1993**. Trad. Milton Hatoum. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

O EXERCÍCIO PROFISSIONAL DAS ASSISTENTES SOCIAIS NO CONTEXTO DA PANDEMIA (COVID-19): EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS DA PERMANÊNCIA ESTUDANTIL

Soraide Isabel Ferreira ¹
Tatiane Eloize Furyama Mota ²
Alessandra Ferreira Mota ³
Juliete Teotonio Batista ⁴

RESUMO

O presente artigo objetiva discutir o exercício profissional das Assistentes Sociais atuantes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) e na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), no âmbito da Política de Assistência Estudantil, especificamente no trabalho voltado para a permanência dos/as estudantes nas respectivas instituições de ensino, no contexto da Pandemia do Coronavírus (Covid-19). Para desenvolver o artigo, nos pautamos em alguns estudiosos que tratam da respectiva temática, bem como nas contribuições experienciadas pelas profissionais nesses espaços educacionais. Dessa forma, a metodologia utilizada consiste no relato de experiência das profissionais do Serviço Social desses espaços acerca do trabalho remoto diante da necessidade do isolamento social, conforme orientações do Comitê de Medidas Preventivas sobre o COVID-19 (Portarias IFMT nº 647, de 12 de março de 2020 e Ofício Circular nº 6/2020 - RTR-DSGP/RTR/IFMT) e recomendações do Comitê de Prevenção COVID-19/UFMT (Portaria nº 165, de 16 de março de 2020 e Portaria nº 192 de 07 de abril de 2020), tendo como direcionamento as medidas adotadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Os dados demonstram que o exercício profissional das Assistentes Sociais é diretamente impactado por essa crise sanitária, evidenciando a necessidade de investimento de recursos humanos na Educação Profissional e Tecnológica e na Educação Superior, no que se refere à ampliação da equipe multiprofissional para o atendimento das demandas dos/as estudantes; bem como a construção de novas práticas e estratégias, no sentido de contribuir de forma mais efetiva para a permanência estudantil nesses espaços.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; Educação Superior; Assistência Estudantil; Exercício Profissional.

INTRODUÇÃO

¹ Mestra em Política Social pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, Assistente Social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT, *Campus* Cuiabá, ysa_ferreira21@gmail.com;

² Mestra em Política Social pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, Assistente Social da UFMT, *Campus* Várzea Grande, tatiane.ses.ufmt@gmail.com;

³ Especialista em Pedagogia Social e Elaboração de Projetos pela Universidade Cândido Mendes, Assistente Social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT, *Campus* Pontes e Lacerda, alessandramota.24@hotmail.com;

⁴ Especialista em Políticas Públicas e Economia Solidária pela Universidade do Estado de Mato Grosso, Assistente Social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT, *Campus* avançado Garantã do Norte, juliete.batista@gta.ifmt.edu.br.

A crise sanitária aprofundada pela pandemia do Coronavírus (Covid-19) tem como agravante principal a crise estrutural do capital, que intensifica as mazelas inerentes do próprio modelo societário capitalista, impactando diretamente a Política de Educação dada a falta de investimento governamental, de tal forma que ela tem se convertido em uma espécie de mercadoria, deixando de lado a perspectiva de direito social e de dever do Estado em assegurá-la de modo universal, conforme preconizado na Constituição Federal do Brasil (CF/1988).

Dessa forma, apresentamos este breve artigo que discute o exercício profissional das Assistentes Sociais inseridas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) e na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e no que se refere à atuação junto à Assistência Estudantil, por meio do desenvolvimento do trabalho voltado para a permanência dos/as estudantes, no contexto da Covid-19.

Esse estudo justifica-se dada a necessidade de contribuir por meio das experiências vivenciadas em diferentes instituições de ensino, apontando os limites colocados à Permanência Estudantil nesses espaços educacionais.

Assim, temos dois objetivos: verificar a complexidade das questões que se colocam no exercício profissional das Assistentes Sociais nas referidas instituições de ensino diante desse cenário de pandemia; e identificar os desafios do trabalho dessas profissionais junto aos estudantes.

A metodologia utilizada consiste no relato de experiência sobre o exercício profissional das Assistentes Sociais participantes do referido artigo que se encontram inseridas no IFMT e na UFMT desenvolvendo o trabalho na configuração remota diante da necessidade do isolamento social. Essa nova organização do fazer profissional está em consonância às orientações do Comitê de Medidas Preventivas e Orientações sobre COVID - 19, elaborado por ambas as instituições, e por meio da Nota nº 02 de 16 de março de 2020 (IFMT); e as Resoluções do CONSEPE Nº 11, de 01 de abril de 2020; e CONSEPE Nº 19, de 06 de maio de 2020) da UFMT.

Os dados demonstram que o exercício profissional das Assistentes Sociais é diretamente impactado pela crise sanitária, evidenciando a necessidade de ampliação da equipe multiprofissional para o atendimento das demandas dos/as estudantes, bem como a elaboração de novas práticas e estratégias que possibilitem a permanência estudantil nesses espaços sócio-ocupacionais da Educação.

1. O EXERCÍCIO PROFISSIONAL DAS ASSISTENTES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Concomitantemente com o avanço dos direitos sociais conquistados por meio da promulgação do Constituição Federal de 1988 (CF/1988), ocorreu também um progressivo desmonte desses direitos com a adoção do ideário neoliberal no início da década de 1990. Pode-se dizer, que a ampliação do acesso à Educação esteve atrelada às necessidades de desenvolvimento da sociedade capitalista, mas, se deu, também, a partir das necessidades da classe trabalhadora, que organizada pelos diversos setores da sociedade elaboraram propostas relativas ao acesso à Educação.

Com isso, apesar da democratização da Educação Superior ter possibilitado o acesso à formação escolar, esse processo se apresenta de forma desigual, pois nem todos os sujeitos acessam a universidade pública e, tão pouco, os cursos considerados elitizados, como medicina e direito, há uma restrição imposta pelos interesses do capital e, por barreiras históricas que dificultam o acesso de todos/as à universidade.

Nessa direção, em 24 de abril de 2007, por meio do Decreto nº 6.096, é instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), com o objetivo de criar as condições necessárias para o aumento do acesso e permanência de estudantes na graduação, mediante o melhor aproveitamento da estrutura física e do corpo técnico e docente das universidades.

Ressalta-se, que neste mesmo ano, o PNAES foi aprovado por meio da Portaria Normativa nº 39 do MEC. Assim, desde 2010, as IFES têm contado com os recursos do PNAES para ampliar as condições de permanência do/a estudante na instituição. Priorizando aquele/a em situação de vulnerabilidade socioeconômica, através de ações de assistência à moradia, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e o acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

É nesse movimento que a Assistência Estudantil adquire um caráter de programa social dentro de uma política pública, evidenciando a importância e ampliação da inserção do Serviço Social na equipe técnica das IFES.

No que se refere à Política de Educação Profissional e Tecnológica a maior demanda por profissionais do Serviço Social ocorreu a partir da sua respectiva criação em 2008, sobretudo com a promulgação do Decreto do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), no ano de 2010. De forma específica no âmbito do Instituto Federal de Educação,

Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), tal inserção se dá preponderantemente com implantação do Programa de Assistência Estudantil aprovado através da Resolução nº 002/2012.

Não podemos deixar de notar que dado o cenário adverso decorrente da ofensiva neoliberal, ocorreu também o amadurecimento do Projeto Ético-Político (PEP), resultando no aumento da inserção do Serviço Social na Política de Educação, o que possibilitou discutir o exercício profissional das Assistentes Sociais no processo de enfrentamento das expressões da questão social em diferentes níveis de ensino, com destaque para a Educação Superior e a Educação Profissional e Tecnológica.

De acordo com os “Subsídios para a atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação” (CFESS, 2013), a inserção das profissionais do Serviço Social responde, sobretudo, às requisições socioinstitucionais de ampliação das condições de acesso e de permanência da população nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Com essa finalidade, as Assistentes Sociais têm buscado trabalhar via programas governamentais com o intuito de ampliar o acesso à Educação, bem como intervir no processo de permanência do estudante, por meio do desenvolvimento de ações e de projetos nos espaços educacionais, que ampliem o conhecimento da sua realidade em uma perspectiva que abarca a complexidade da dinâmica das relações sociais, a fim de oferecer respostas profissionais que superem a ação imediatista.

Não podemos deixar de notar que essa inserção no campo da Educação resulta da luta dos movimentos sociais e dos trabalhadores em defesa da universalização da educação pública como direito dos/as estudantes, a partir da década de 1988; no entanto é impactada pelas exigências do capital, na sua fase neoliberal, que desde o início dos anos de 1990 tem alterado o campo educacional nos diversos níveis e as modalidades de ensino, direcionado à formação e à qualificação da força de trabalho.

Sendo assim, a inserção tanto na Educação Superior quanto na Educação Profissional e Tecnológica coloca ao exercício profissional das respectivas Assistentes Sociais inúmeros desafios ao seu trabalho, o qual se inscreve em uma dinâmica contraditória de afirmação de direitos, tendo em vista a primazia do Estado na garantia do acesso à Educação e ao mesmo tempo da retirada de direitos com a incorporação da lógica neoliberal, que assume um caráter cada vez mais mercantilizado da Educação.

Considerando esses dois aspectos, as Assistentes Sociais inseridas nesses espaços têm buscado intervir na realidade compreendendo e analisando as condições de vida dos/as estudantes e de seu grupo familiar. Dessa forma ao:

[...] pensar a inserção dos assistentes sociais na área de educação nos coloca o desafio de compreender e acompanhar teórica e politicamente como as requisições postas a esse profissional estão articuladas às tendências contraditórias da política de educação de ampliação das formas de acesso e de permanência na educação escolarizada diante de um cenário em que a realidade local encontra-se cada vez mais imbricada com a dinâmica de mundialização do capital (ALMEIDA, 2011, p. 25).

Assim, apresentamos a concepção do exercício da profissão dado por Yamamoto (2015, p. 21), a qual o define como:

[...] uma ação de um sujeito profissional que tem competência para propor, para negociar com a instituição os seus projetos, para defender o seu de trabalho, suas qualificações e funções profissionais. Requer, pois, ir além das rotinas institucionais e buscar apreender o movimento da realidade para detectar tendências e possibilidades nela presentes passíveis de serem impulsionadas pelo profissional.

No entanto, diante da lógica neoliberalista, o exercício profissional das Assistentes Sociais que atuam na UFMT e no IFMT sofre profundas alterações na esfera dos serviços sociais, com a incorporação dos interesses de mercado, o qual altera as relações de trabalho por meio da precarização das condições de trabalho, de contratos precários de trabalho, baixos salários, jornada de trabalho excessiva, metas de produtividade excessiva e elevada, entre outras. É nesse contexto que as profissionais do Serviço Social se configuram enquanto trabalhadoras submetidas à lógica de exploração e de precarização do trabalho. Isso requer uma intervenção pautada na competência teórica e prática, para o enfrentamento das correlações de forças, que muitas vezes limitam o desenvolvimento de ações profissionais críticas e propositivas.

No exercício profissional dessas Assistentes Sociais há uma centralidade nas ações referentes à Assistência Estudantil, que visa atender prioritariamente o público composto pelos filhos da classe trabalhadora. As principais intervenções consistem na análise socioeconômica dos candidatos e no acompanhamento dos/as estudantes bolsistas, seguida também de outras atividades, como o planejamento das ações, elaboração de edital, monitoramento e execução das ações da Assistência Estudantil.

Nesse sentido, o exercício profissional das Assistentes Sociais inseridas na Política de Educação Superior de na Política de Educação Profissional e Tecnológica tem se limitado à concessão de auxílios financeiros. Na visão de Vargas (2008), as “dificuldades de cunho econômico podem interferir na trajetória acadêmica de estudantes de baixa renda, seja através

da falta de recursos necessários para o acesso a importantes bens e práticas culturais, seja pela necessidade de conciliar estudos e trabalho” (VARGAS, 2008, p. 50).

Ainda conforme a autora questões como desigualdades de acesso aos capitais econômico, social e cultural, podem influenciar na conclusão dos estudos. Além disso, muitas vezes têm sido silenciados os aspectos humanos que envolvem os/as estudantes, como: condição de saúde física e emocional, problemas familiares, relacionamento professor-estudante, integração social à escola/universidade, dificuldades financeiras, entre outras medidas necessárias para a sua permanência nas instituições de ensino.

Dessa forma, as profissionais da UFMT e do IFMT têm clareza de que o sucesso e diplomação acadêmica não se limita estritamente ao repasse monetário concedido através dos auxílios e bolsas, mas ao conjunto de políticas realizadas através dos programas de Promoção, Assistência e Apoio estudantil.

Contudo, o desenvolvimento do seu exercício profissional é diretamente impactado pelo escasso número de profissionais para atender as demandas dos/as estudantes, evidenciando que o quadro de profissionais do Serviço Social do IFMT e da UFMT não acompanhou a expansão de matrículas devido aos restritos recursos orçamentários destinados à Política de Educação Profissional e Tecnológica e à Política de Educação Superior. Esse contexto favorece a sobrecarga de trabalho, que não é exclusiva da Educação, nem das Assistentes Sociais dessas instituições, pois atinge também outras áreas, sendo decorrente da progressiva mercantilização da Educação, um dos princípios diretivos do Estado Neoliberal.

2. O EXERCÍCIO PROFISSIONAL DAS ASSISTENTES SOCIAIS NO CONTEXTO DA PANDEMIA (COVID-19): DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA PERMANÊNCIA ESTUDANTIL

Segundo a orientação da Organização Mundial de Saúde - OMS, dada a gravidade do Coronavírus (Covid-19) foi necessária a implementação de medidas para proteger crianças e jovens reduzindo as chances de contaminação da consequente transmissão para sua família, sobretudo para os idosos e demais grupos de risco.

Seguindo essa orientação, o Governo do Estado de Mato Grosso decretou o fechamento das escolas estaduais, medida adotada também pela Universidade Federal de Mato Grosso UFMT e pelo IFMT desde meados de março, conforme documentos citados anteriormente.

Sem perspectiva de retorno das atividades escolares presencialmente e dada a necessidade de garantir aos estudantes a continuidade do ano letivo de 2020, foi editada pelo

IFMT a INSTRUÇÃO NORMATIVA⁵ Nº 003, DE 22 DE ABRIL DE 2020, orientando quanto à execução do Regime de Exercício Domiciliar ⁶– RED pelos *campi*, com o objetivo de assegurar as condições de acompanhamento e avaliação das atividades pedagógicas ao estudante neste contexto de pandemia por meio de materiais impresso ou digital.

O documento também define que todos os/as estudantes regularmente matriculados no IFMT em todos os seus níveis e modalidades terão direito ao atendimento pelo RED. Elenca as atividades que poderão ser desenvolvidas por eles e mediadas por tecnologias ou em formato tradicional (digital ou impresso), orienta que a instituição deverá adaptar o material para os/as estudantes com necessidades específicas e evidencia a necessidade de garantir condições igualitárias ao direito de acesso pelos/as estudantes materiais disponibilizados, sem prejuízo para sua formação. Conforme prescrito no artigo 13 incisos I e II⁷, garantindo assim o direito ao acesso à internet e igualdade de condições ao acesso do RED.

Como consequência da paralisação das atividades presenciais nos campi o Parecer nº 00117/2020/PFE-IFMT/PFIF MATO GROSSO/PGE/AGU⁸, de 01 de abril de 2020, determina a suspensão de auxílios que necessitem da presença do/da estudante na instituição, mantendo apenas benefícios que visem à dignidade humana⁹, voltados a melhoria das condições socioeconômicas do/da estudante, para tratamento da vulnerabilidade econômica, assegurando os auxílios alimentação, moradia e saúde.

Além de outras orientações o documento sinalizou para possibilidade de elaboração de editais específicos para atendimento aos estudantes acometidos pela COVID-19, em especial, relacionados à assistência e atenção à saúde.

Diante desta alternativa e visando a prevenção à evasão escolar e contribuir na manutenção das condições socioeconômicas do estudante é expedida a INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 004, DE 30 ABRIL DE 2020 autorizando a realização de processos seletivos de forma simplificada para concessão de auxílios emergenciais nas modalidades de alimentação; moradia; saúde e acesso à internet.

⁵ Estabelece o Regime de Atendimento Domiciliar - RED no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

⁶ São atividades acadêmicas desenvolvidas pelo estudante em domicílio, em consequência da sua impossibilidade de frequentar as aulas e participar das demais atividades regulares previstas para o curso.

⁷ I. quando o RED for executado por meio das TICs, deve-se garantir que o estudante tenha acesso à internet por meio de computador ou smartphone compatível para leitura do material produzido; II. o acesso do estudante a ferramentas ou mecanismos tecnológicos que possibilitem a interação professor-estudante.

⁸ Dispõe sobre as recomendações acerca do pagamento dos auxílios estudantis no contexto da Pandemia COVID-19.

⁹ É o direito de cada ser humano, de ser respeitado e valorizado como um indivíduo e social, com suas características particulares e condições, pelo simples fato de ser uma pessoa.

Nesta direção, a UFMT pensando na preservação da saúde dos servidores e estudantes, resolveu alterar o início do período letivo 2020/1, suspendendo todas as atividades de ensino presenciais, conforme estabelece a RESOLUÇÃO CONSEPE N° 11, DE 01 DE ABRIL DE 2020. Em decorrência disso, a PRAE por meio do Ofício-Circular nº 6/2020/SGP - SECRETÁRIO(A)/UFMT - aderiu ao modelo de trabalho remoto e deu continuidade aos serviços prestados, mesmo com isolamento social, por meio da utilização de ferramentas de tecnologia da informação durante o período de enfrentamento do coronavírus - COVID 19.

Diante desse contexto, a UFMT aprovou por meio da RESOLUÇÃO CONSEPE N.º 32, DE 08 DE JULHO DE 2020 - a flexibilização da oferta de alguns componentes curriculares dos cursos de graduação por meio da utilização de tecnologias da comunicação e informação, no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), para o semestre letivo 2020-1. Cabe dizer, que cada curso decidiu por meio do seu colegiado se era favorável ou contrário a oferta dessa modalidade de ensino para o semestre de 2020/1. Além disso, a referida resolução estabelece que,

Artigo 11. A adesão às atividades de que trata esta resolução serão realizadas em caráter voluntário, permitindo-se aos docentes, técnicos e estudantes engajarem-se ou não nessas ações, respeitando-se as condições psicológicas e estruturais de cada servidor e discente, sem prejuízos e/ou penalidades administrativas e/ou financeiras.

Pensando nas demandas por acesso a internet e aquisição e melhorias de equipamentos digitais, a PRAE/SAE criou novas modalidades de auxílios emergenciais para apoiar e possibilitar a permanência do estudante na universidade.

Em linhas gerais, este é o cenário da assistência estudantil nas IFES. É nesse espaço contraditório, tensionado por projetos societários em disputa, que tentaremos delinear o exercício profissional das Assistentes Sociais inseridas no âmbito do IFMT e da UFMT, no contexto da pandemia, no que se refere à atuação destas profissionais principalmente na Política de Assistência Estudantil, por meio do desenvolvimento de seu trabalho voltado para garantia de direitos e a permanência dos/as estudantes.

2.1 *Campus Pontes e Lacerda*

O campus Pontes e Lacerda está localizado na região Oeste de Mato Grosso antiga Unidade Descentralizada (UNED) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso (CEFET-MT) passou a ser *Campus* da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica

após a aprovação da Lei nº 11.892/08, iniciando suas atividades efetivamente em 13 de outubro de 2008. Atualmente conta com 880 estudantes matriculados ofertando Ensino Médio Integrado (Técnico em Informática, Técnico em Controle Ambiental e Técnico em Administração); Subsequente (Eletrotécnica e Química); Ensino Superior (Bacharelado em Administração, Comércio Exterior, Redes de Computadores, Eletrotécnica Industrial e Licenciatura em Física); Projeja (Comércio) e Pós-graduação *Latu Sensu* em Linguagem e Literatura.

A execução do trabalho remoto desenvolvido pela Assistente Social nesse *campus* tem se destacado junto ao Programa de Assistência Estudantil, devido a notória requisição institucional para atuar no desenvolvimento de ações junto aos auxílios estudantis destinados aos estudantes em situação de vulnerabilidade social, aspecto que já se verificava antes da pandemia.

Ressaltamos que anterior à paralisação das atividades presenciais, a instituição havia realizado o Edital nº 003/2020 para concessão de auxílio de incentivo à permanência, totalizando 100 vagas: 50 na modalidade de alimentação e 50 na modalidade de transporte. Sendo estes distribuídos da seguinte forma: 30 na modalidade de alimentação, 28 na modalidade transporte e 21 em ambas as modalidades.

Diante da situação de pandemia que resultou na suspensão total do atendimento presencial nos *campi*, desde o dia 17 de março de 2020, novas estratégias foram adotadas para garantir aos estudantes o direito à Educação ainda que de forma remota. Isto posto, cabe mencionar a emissão da PORTARIA 36/2020 - PLC-GAB/PLC-DG/CPL/RTR/IFMT¹⁰, de 12 de maio de 2020, que prevê a realização de editais simplificados para concessão de auxílios emergenciais nas modalidades de alimentação, saúde, moradia e acesso à internet. Assim, duas novas modalidades de auxílio foram criadas: acesso à internet e cessão/empréstimo de computadores.

Desse modo, foi realizado um levantamento via Google Forms para mapear as condições de internet e equipamento necessários à execução do RED. Dos 880 matriculados, 89,65% (789) responderam o questionário e destes 9,38% (74) informaram não possuir internet regular. Cabe observar que não é possível mensurar se o acesso à internet regular se dá via Dados Móveis ou Wifi, tendo em vista que a pergunta no questionário se limitou “você possui internet?”.

Com base nos dados levantados pela pesquisa aplicada aos estudantes, foram realizados três novos editais conforme tabela abaixo:

¹⁰ Orienta os procedimentos quanto a execução do Regime de Exercício Domiciliar (RED) no âmbito do Campus.

Edital Nº	Tipo de Auxílio/bolsa	Vagas	Valor	Período
007/2020	Alimentação	80	R\$ 180,00	8 meses
	Acesso à Internet	47	R\$ 150,00	8 meses
008/2020	Acesso à Internet	67	R\$ 150,00	6 meses
009/2020	Cessão de Equipamentos Digitais	50	Empréstimo	5 meses

Fonte: Elaborado pela Assistente Social *Campus* Pontes e Lacerda Fronteira Oeste.

Como resultado da ampliação na concessão dos auxílios emergenciais em decorrência da pandemia, houve também a intensificação do trabalho desenvolvido pela Assistente Social frente à Política de Assistência Estudantil no *campus*. É importante pontuar que o processo de elaboração e execução destes editais se deram em um contexto de trabalho remoto, marcado por condições de trabalho precarizadas e que trouxeram limitações para o desenvolvimento do exercício profissional da Assistente Social.

Faz-se necessário pontuar que as condições de trabalho, dado o quantitativo de recursos humanos dificultam a execução dos editais, sobretudo neste momento de pandemia, tendo em vista que não é possível reunir a equipe multiprofissional para análise documental, bem como, realizar o acompanhamento mais efetivo dos/as bolsistas, exigindo das profissionais novas estratégias de atuação.

Um dos agravantes do trabalho remoto consiste na realização de atividades profissionais diuturnamente sete dias por semana, com os atendimentos realizados via Whatsapp, sem horário fixo para atender demanda de pais ou estudantes, o que acaba por romper a fronteira temporal entre o tempo de labor e o privado, intensificando o processo de exploração do trabalho, aspecto bastante comum na área do serviço público.

A intensificação do trabalho se evidencia por meio de reuniões extras realizadas em cima da hora e excesso de tarefas, resultando na ampliação da carga horária de trabalho e, conseqüentemente, no acúmulo de horas extras não-remuneradas. Confirmando o que Antunes (2020, p. 38) considera ser o [...] “fim da separação entre tempo de trabalho e tempo de vida”.

A dinâmica do trabalho remoto coloca alguns limites para sua realização, tais como: a falta de estrutura para realização do trabalho, no que se referem ao espaço físico, cadeira e mesa adequadas, bem como internet compatível para desenvolver as atividades profissionais. Somado a isso os custos referentes ao uso de: energia elétrica, internet, computador, aparelho

fixo e celular, e outras ferramentas digitais, ficam todas sob a responsabilidade da servidora, ou seja, aumento das despesas domésticas, sem ter contrapartida da instituição.

Tendo em vista que a maioria das profissionais de serviço social do IFMT são do sexo feminino, indo de encontro à tendência histórica da profissão no Brasil (PRADA; GARCIA, 2017), e considerando que pela divisão sexual do trabalho, há funções tidas como femininas, especialmente as relacionadas aos afazeres domésticos (que não são percebidas socialmente como pertencentes à categoria trabalho) e as profissões voltadas ao cuidado com o outro (desdobramento das funções supostamente naturais de esposa, mãe e dona de casa), o trabalho remoto impõe uma série de limites para o exercício profissional das Assistentes Sociais, das quais podemos citar a conciliação do trabalho com a limpeza da casa, a alimentação a ser preparada, a atenção com os filhos nas atividades escolares, o prazo de entrega do relatório solicitado pela chefia, entre outras tarefas a serem realizadas.

Dessa forma, inseridas nesse cenário de pandemia e em decorrência do desenvolvimento do trabalho remoto intensificou-se ainda mais a incidência do trabalho feminino, impulsionando a desigual divisão sociosexual e racial do trabalho (ANTUNES, 2020). Podemos dizer assim que o “capital se apropria da polivalência e multiatividade do trabalho feminino” (ANTUNES, 2009, p. 105), visto que são as mulheres, em sua maioria as responsáveis pela manutenção da família.

2.2 Campus Avançado Guarantã do Norte

As aulas no *campus* avançado Guarantã do Norte iniciaram no ano de 2016, com o curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. Funcionava na Escola Paulo Freire, prédio cedido pela prefeitura municipal, em área central da cidade. As atividades na nova sede localizado na zona rural em Guarantã do Norte/MT, iniciaram no ano de 2017, após reforma do espaço.

Atualmente 393 estudantes estão matriculados/as na instituição, onde são ofertados os cursos: Bacharelado em Zootecnia, Licenciatura em Ciências da Natureza com Habilitação em Biologia, Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio e Tecnologia em Agroindústria.

Considerando a importância do recurso da Assistência Estudantil para a permanência do/da estudante. Foram lançados 4 editais, sendo os dois primeiros no início do ano letivo e outros dois emergenciais em decorrência do cenário de pandemia. Conforme tabela a seguir:

Edital Nº	Tipo de Auxílio/bolsa	Vagas	Valor	Período
02/2020	Alimentação	86	200,00	10 meses
	Transporte	26	suspensão, conforme PARECER Nº 00117/2020/ PFE-IFMT/PFIFMATO GROSSO/PGF/AGU	
	Moradia	17	Estudantes com renda per capita até: 0,5 Salário Mínimo - 225,00; 1,0 Salário Mínimo - 200,00; 1,5 Salário Mínimo - 225,00	12 meses
03/2020	Alimentação	04	200	9 meses
	Transporte	08	suspensão, conforme PARECER Nº 00117/2020/ PFE-IFMT/PFIFMATO GROSSO/PGF/AGU	
	Moradia	01	Estudantes com renda per capita até: 0,5 Salário Mínimo - 225,00; 1,0 Salário Mínimo - 200,00; 1,5 Salário Mínimo - 225,00	12 meses
05/2020	Alimentação	45	200,00	7 meses
	Digital	44	150,00	7 meses
06/2020-Fluxo Contínuo	Digital	18	150,00	jul à dez.

Fonte: Elaborado pela Assistente Social do *Campus* avançado de Guarantã do Norte.

Com os referidos editais em andamento, é evidente que a parte burocrática: análise, encaminhamento de processo, juntada de documentos, ofício de solicitação de pagamento, ocupa parte significativa do tempo de trabalho. Nessa circunstância,

[...] são múltiplas as expressões da questão social que se apresentam nas instituições de ensino, a exigir respostas que devem ir muito além do mero repasse de recursos materiais e financeiros aos estudantes, pressupondo não só formas de intervenção multidisciplinares, como também a articulação com outras políticas sociais (CAVAIGNAC; COSTA, 2017, p .425).

É importante considerarmos que o trabalho não se finda com as análises de solicitação de auxílios e com o lançamento do resultado final dos/as estudantes selecionados/as, sendo necessário realizar o monitoramento e avaliação do programa que é desenvolvido por meio do acompanhamento dos/as beneficiário/as atendidos/as pela Política de Assistência Estudantil. Essas ações evidenciam que o exercício profissional na assistência estudantil é

perpassado por várias atividades, que são desenvolvidas para contribuir em prol da permanência dos/as estudantes na instituição de ensino.

Com a nova modalidade de ensino e de trabalho decorrente da situação de pandemia colocam novos desafios no cotidiano educacional. No formato profissional, as dificuldades para as mulheres, mães e trabalhadoras se acentuam, escancarando a desigualdade de gênero. Trabalhar e/ou estudar em casa com a presença de crianças, barulho, atividades domésticas é, sem dúvida, desafiador e, por sua vez, exige um esforço ainda maior das mulheres, dada a sobrecarga de trabalho, somado, do esgotamento físico e mental.

É notório que esse cenário da Covid-19, vem a agravar ainda mais a condição histórica da mulher na sociedade patriarcal, que após sua entrada no espaço público, assume a dupla jornada de trabalho, que se refere ao trabalho remunerado e ao trabalho invisível sem remuneração no espaço doméstico.

Além das diversas dificuldades colocadas ao exercício profissional das Assistentes Sociais, há também possibilidades de reinvenção do trabalho de acompanhamento dos/as estudantes. Nesse sentido, foram reinstituídas duas comissões que trabalham na perspectiva de garantir condições de acesso e de permanência dos/as estudantes: Comissões Locais Permanentes de: Assistência Estudantil, reinstituída pela Portaria 45/2020 - GTA-GAB/GTA-DG/CGTA/RTR/IFMT, de 12 de maio de 2020 e Permanência e Êxito, reinstituída pela PORTARIA 50/2020 - GTA-GAB/GTA-DG/CGTA/RTR/IFMT, de 9 de junho de 2020.

Ressaltamos que por se tratar de um campus avançado, a composição da comissão é bem reduzida no que se refere ao formato da equipe multiprofissional e, conseqüentemente, o quantitativo de profissionais é menor, de tal forma que praticamente todos/as servidores/as que participam da primeira comissão, compõe também a segunda. Mesmo com uma equipe incompleta, a atuação profissional tem se constituído no acompanhamento/atendimento de todos/as estudantes matriculados/as. Cabe notar que no início era realizado apenas com os que recebiam auxílio, mas percebemos a necessidade de ampliação desse processo.

O exercício profissional é realizado na perspectiva de facilitar a troca de informações e garantir o registro para necessárias intervenções, encaminhamentos e garantir participação efetiva da equipe nas reuniões de colegiado de cursos, conselho de classe, entre outros espaços importantes de consulta/deliberação, contribuindo com a construção do processo educativo. Para tanto, é realizado o seguinte processo: colocamos em planilhas compartilhadas no Google Drive, separadas por curso, o nome de todas/as estudantes matriculadas/os, nelas estão listadas as disciplinas onde o/a docente de área preenche a opção sim/não/ parcial sobre a participação de cada estudante no Regime de Exercício Domiciliar - RED.

A partir dessas informações fazemos o contato com aqueles/as que não estão participando do RED ou estão de forma parcial para escuta qualificada, com os pais ou responsáveis, quando se trata dos/as estudantes do Ensino Médio e com os próprios estudantes. No caso dos cursos superiores o contato é feito diretamente. Todo atendimento é realizado de forma virtual via Whatsapp e/ou ligação. Criamos uma ficha de acompanhamento individual, onde é colocado os dados do/a estudante como: nome completo, recebe ou não auxílio e qual modalidade, telefone, a data do contato, o relatório do atendimento e o/a servidor/a responsável. Elaboramos um roteiro de entrevista que foi discutido coletivamente para facilitar e direcionar o diálogo com os/as estudantes.

Sobre os atendimentos do Serviço Social, é necessário seguir a prerrogativa do Código de Ética do/da Assistente Social que trata do sigilo profissional: *“Em trabalho multidisciplinar só poderão ser prestadas informações dentro dos limites do estritamente necessário”* (BRASIL, 1993, p. 35). O objetivo com essa aproximação, é conhecer a realidade do estudante e fazer os encaminhamentos necessários, principalmente nesse momento do crescente número de desemprego e necessidade de isolamento social.

Avaliamos ser importante a manutenção do vínculo com o/a estudante, pois sabemos das fragilidades no Ensino Remoto, principalmente para aqueles/as de famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica. As dificuldades no processo ensino/aprendizagem são apresentadas no contexto de ensino presencial, mas se intensificam no formato a distância, com isso, a preocupação quanto a formação tem sido um fator de apreensão.

Isto porque, a continuidade das atividades é fundamental, mas quando ela se apresenta substituindo o ano letivo é preciso considerar, por exemplo, as dificuldades para a família que em sua grande maioria sem formação escolar não tem condição de ajudar o/a adolescente (que por vergonha não busca ajuda do/da professor/a) nas atividades propostas, ou pelo fato da dificuldade de compreensão da matéria por parte do/da estudante nesse novo formato. Além dessas dificuldades, acrescenta-se também que muitos estudantes do ensino superior ficaram muito tempo fora da escola.

Por fim, são muitos os debates necessários para esse novo contexto de incertezas que vivenciamos, por isso, é importante a criação de espaços de discussão, que no momento deve ocorrer de forma virtual, com envolvimento de toda comunidade escolar. Se esse é o melhor caminho para garantia de permanência dos/as estudantes? Ainda estamos em processo de construção.

2.3 *Campus Várzea Grande (CUVG)*

No contexto de expansão do ensino superior nas IFES, o campus de Várzea Grande foi instituído por meio da Resolução CD nº 11, de 19 de outubro de 2012, e permanece em processo de implantação, desenvolvendo suas atividades provisoriamente nas dependências do campus Cuiabá. Atualmente, são ofertados cinco cursos da Faculdade de Engenharia (FAENG), sendo eles: Engenharia de Controle e Automação, Engenharia de Minas, Engenharia de transportes, Engenharia Química e Engenharia de Computação.

A assistência estudantil na UFMT possui como Embasamento legal a Portaria do MEC Nº 39, de 12 de dezembro de 2007, que institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil no âmbito das IFES; o Decreto Nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que regulamenta o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) nas IFES e as Resoluções e Portarias internas que normatizam os tipos de auxílios/bolsas concedidos no âmbito da assistência estudantil na UFMT.

A Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PRAE) é responsável por desenvolver e implementar políticas de assistência estudantil e de ações afirmativas com a finalidade de contribuir com o acesso e permanência dos/as estudantes na universidade. Compete a PRAE elaborar, propor e conduzir o processo de concessão de bolsas e auxílios estudantis, além de promover o acolhimento e atendimento de demandas específicas dos/as estudantes. Cabe dizer, que nos campi esse papel é realizado pela Supervisão de Assistência Estudantil (SAE), juntamente com as orientações da PRAE.

Diante do atual contexto de Pandemia, a UFMT elaborou um plano de ação para o enfrentamento da COVID-19, que resultou na suspensão total do atendimento presencial na PRAE/SAE, desde o dia 24 de março de 2020. Dessa forma, novas orientações e procedimentos foram adotados para que fosse possível dar continuidade aos trabalhos e construir novas estratégias de atendimento aos estudantes. Considerando que a UFMT possui o Sistema Eletrônico de Informações (SEI), em que todos os processos de solicitações de auxílios são informatizados, o/a estudante pode fazer o seu requerimento de forma digital e de qualquer local em que esteja.

Pensando nas demandas pré-existentes que foram agravadas devido à pandemia, novas modalidades de auxílios/bolsas foram criadas com o objetivo de atender demandas emergenciais de alimentação, acesso à internet e apoio para aquisição/aluguel de equipamentos indispensáveis para a participação nas disciplinas a serem flexibilizadas na modalidade à

distância. Portanto, além dos auxílios/bolsas já existentes, segue abaixo os novos tipos de auxílios criados em razão da Pandemia (COVID-19):

Tipo de Auxílio/Bolsa	Vagas	Valor	Período
EDITAL Nº 05/2020/PRAE - Apoio financeiro a projetos estudantis de intervenção em contexto da covid-19	29	R\$ 400,00	4 meses
EDITAL Nº 06/2020/PRAE - apoio emergencial-alimentação	Não definida	R\$ 300,00	2 meses, podendo ser prorrogado
EDITAL Nº 07/2020/PRAE - auxílio inclusão digital-acesso à internet	2 mil	R\$ 70,00	dezembro/2020
EDITAL Nº 08/2020/PRAE - apoio financeiro para inclusão digital voltado à aquisição/locação de equipamentos ou materiais de acessibilidade: I - Apoio Financeiro à Inclusão Digital-Aquisição/Locação de Equipamentos	900	R\$ 800,00	parcela única
II - Apoio Financeiro à Inclusão Digital-Acessibilidade:	100	R\$ 1.500,00	parcela única

Fonte: Elaborado pela Assistente Social da UFMT campus Várzea Grande a partir da pesquisa realizada na documentação da PRAE/UFMT.

Ressalta-se que alguns dos auxílios instituídos (Aquisição/locação de equipamentos e Apoio à Inclusão Digital- Acessibilidade; Auxílio Inclusão Digital-acesso à Internet) estão diretamente vinculados à matrícula em disciplinas flexibilizadas. Isso significa dizer, que há uma contrapartida para concessão de determinados auxílios, portanto, o estudante pode optar por cursar ou não disciplinas flexibilizadas, mas, só poderá receber os auxílios relacionados a inclusão digital se estiver matriculado ou participando de projetos de pesquisa ou extensão.

Nesta perspectiva, Leite (2012), afirma que a Política de Assistência Estudantil para ser universal, deve se preocupar em criar condições para que os/as estudantes consigam acessar em sua totalidade a assistência estudantil e, não se limitar a elaboração e execução de ações voltadas apenas às pessoas de baixa renda.

Há que se considerar “que as condições de permanência pressupõem primeiramente, garantias de natureza socioeconômica, podendo assim avançar nas estratégias para a qualidade da formação” (NUNES, 2016, p. 114).

Por essa razão, para que possamos atuar e intervir na realidade do estudante se faz necessário ter condições de trabalho que nos possibilite uma maior aproximação do seu contexto social, permitindo assim, uma ação mais efetiva. Sabe-se que são requeridos da/o assistente social uma atuação para além das rotinas pré-definidas pelas IFES, sobretudo, nesse

momento de Pandemia, em que as demandas por acesso a serviços públicos são intensificadas. Além das demandas recorrentes por alimentação, moradia, materiais pedagógicos, dentre outros; somos chamadas para atuar frente às “novas demandas” por acesso a inclusão digital - internet e aquisição de equipamentos tecnológicos que viabilizem o acesso às disciplinas flexibilizadas no ambiente AVA.

Todavia, essa sobrecarga de trabalho apresentada como demanda imediata/emergencial, exige que o profissional se desdobre para dar conta de todas as solicitações, excedendo muitas vezes a sua carga horária de trabalho e acentuando o trabalho já precarizado, especificamente, nos campi do interior que possui, em sua maioria, uma equipe de trabalho reduzida.

Nota-se que a centralidade do trabalho está concentrada na assistência estudantil, exigindo que essas profissionais fiquem quase que exclusivamente na execução dos programas assistenciais, restando pouco tempo para se pensar em projetos para além do repasse financeiro ao estudante. Portanto, esse é, sem dúvidas, um dos grandes desafios que nos convoca a refletir sobre o fazer profissional no âmbito da educação. É preciso um esforço contínuo para sair desse cotidiano que por vezes nos aprisiona e nos impede de pensar e intervir de forma consciente e não meramente técnica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante desse cenário de pandemia da Covid-19, as Assistentes Sociais do IFMT e da UFMT têm qualificado seu exercício profissional, buscando cotidianamente confrontar a direção social hegemônica do capitalismo, com vistas ao atendimento das demandas que lhes são colocadas, lutando para viabilizar e atender as necessidades e interesses dos filhos da classe trabalhadora, principal demandante das ações sociais dessa profissão.

Ressalta-se que mesmo antes da pandemia a situação de trabalho das mulheres já se apresentava muito complexa, devido ao fato de que historicamente o lugar colocado à mulher foi o espaço das tarefas domésticas, da educação dos filhos, da dedicação matrimonial e do cuidado familiar. No entanto, a lógica de exploração laboral das mulheres nessa conjuntura pandêmica se dá de forma mais acentuada, de tal forma que o processo de isolamento social, para as mulheres que são mães, se somam além do atendimento das requisições e demandas profissionais, a realização das atividades tarefas domésticas, o cuidado dos filhos, somado da expressiva cobrança pela manutenção da produtividade profissional e também de publicação referente ao currículo, mesmo com todas as adversidades vivenciadas.

Destacamos que as demandas que chegam as profissionais são diversas, e embora seja realizado uma análise da situação de vulnerabilidade social do estudante com objetivo de responder às suas necessidades, cada instituição responde de forma diferente a essas demandas. Isto porque, apesar do PNAES ser instituído em âmbito nacional, sua gestão é descentralizada para as IFES. Assim, cada instituição possui autonomia para gerir os recursos do PNAES, conforme, suas particularidades e dotação orçamentária disponível. Contudo, devem seguir os objetivos estabelecidos pelo programa e, atuar nas áreas pré-estabelecidas, bem como definir os critérios e a metodologia de seleção dos/as estudantes a serem beneficiados/as.

Compreendemos que as demandas estudantis extrapolam a transferência de renda provenientes das bolsas/auxílios, apesar destes serem fundamentais para a sua manutenção na universidade. Nesta direção, cumpre dizer que o número de servidores em relação ao crescente aumento de novos ingressantes nas IFES, também, se deu de forma desigual. Conseqüentemente, as respostas profissionais sofrem influências do contexto de precarização do trabalho e das limitações impostas pelas políticas de viés focalizado e seletivo.

Diante disso, ressaltamos que é necessário, sobretudo, nesse contexto de pandemia maiores investimentos de recursos humanos para atender as necessidades dos/as estudantes que se tornaram ainda mais vulneráveis. Ou seja, não basta que as profissionais tenham compromisso quanto ao fazer profissional, faz-se preciso que elas tenham condições de trabalho para realizar uma intervenção cada vez mais efetiva no enfrentamento das expressões da questão social que se manifesta cotidianamente no âmbito educacional.

Entendemos, portanto, que a permanência no espaço acadêmico requer um conjunto de ações que garanta os meios necessários para que os/as filhos/as da classe trabalhadora consigam concluir o curso com qualidade. Por isso, há a necessidade de considerar a multiplicidade de fatores que estão relacionados às dificuldades de entrar e permanecer nas IFES, pois, a permanência envolve um conjunto de fatores de ordem material e simbólica que precisam estar alinhados para assegurar a qualidade da formação e as condições adequadas para o seu desenvolvimento na instituição.

REFERÊNCIAS

Advocacia-Geral da União. Procuradoria-Geral Federal. Procuradoria Federal junto à Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. Gabinete da PFE-IFMT. Parecer nº 00117/2020/PFE-IFMT/PFIF MATO GROSSO/PGE/AGU. 31 mar. 2020. PDF.

ALMEIDA, Ney Teixeira de. **Apontamentos sobre a Política de Educação no Brasil hoje e a inserção dos/as assistentes sociais.** In: CFESS. Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação. Brasília: CFESS/CRESS, 2011.

ANTUNES, Ricardo. **Coronavírus: O trabalho sob fogo cruzado.** 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2020. PDF

_____. Os sentidos do trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2ª.ed. São Paulo: Boitempo, 2009. Disponível em: https://www.academia.edu/36738440/Ricardo_Antunes_Os_sentidos_do_trabalho_Ensaio_sobre_a_afirma%C3%A7%C3%A3o_e_a_nega%C3%A7%C3%A3o_do_trabalho_2ed. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

_____. **Código de Ética do Assistente Social.** Lei 8662/93 de regulamentação da profissão. 2a ed. Brasília: Conselho Federal de Serviço Social, 1993.

_____. Decreto no 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI.

_____. Portaria Normativa no 39, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa nacional de assistência estudantil – PNAES.

_____. 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.

_____. Decreto no 7.234, de 19 de Julho de 2010. Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES.

CAVAIGNAC, M. D.; COSTA, R. M. P. Serviço Social, Assistência Estudantil e “Contrarreforma” do Estado, **Temporalis**, Brasília (DF), ano 17, n. 34, jul./dez. 2017.

CFESS. **Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação.** Brasília: CFESS/CRESS 2013.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O Serviço Social na contemporaneidade:** trabalho e formação profissional. 26. ed. São Paulo-SP: Cortez, 2015.

IFMT. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. Instrução Normativa nº 004, de 30 de abril de 2020. Disponível em: <http://ifmt.edu.br/conteudo/pagina/instrucao-normativa-reitoria/> . PDF. Acesso em: 28 ago. 2020.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. Ofício Circular nº 06, de 17 de março de 2020. [Orientações DSGP acerca da Nota 002/2020]. PDF

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. Edital nº 003, de 10 de fevereiro de 2020. [Processo Seletivo de Estudantes para o Programa de Assistência

Estudantil 2020]. Site Institucional. 10 fev. 2020. Online. Disponível em: <http://plc.ifmt.edu.br/conteudo/noticia/ifmt-pontes-e-lacerda-abre-inscricoes-para-programa-de-assistencia-estudantil-2020/>. Acesso em: 20 ago 2020.

____ Instrução Normativa nº 003, de 22 de abril de 2020. [Orienta procedimentos quanto à execução do Regime de Exercício Domiciliar]. Site Institucional. 22 abr. 2020. Online. Disponível em: <http://ifmt.edu.br/conteudo/pagina/instrucao-normativa-reitoria/>. PDF. Acesso em: 28 ago. 2020.

____ Portaria nº 36/2020 PLC-GAB/PLC-DG/CPL/RTR/IFMT, de 12 de maio de 2020. [Orientar, os procedimentos quanto a execução do Regime de Exercício Domiciliar (RED) no âmbito do Campus Pontes e Lacerda – Fronteira Oeste]. Site Institucional. 12 de mai. 2020. Online. Disponível em: <http://plc.ifmt.edu.br/conteudo/pagina/regime-de-exercicio-domiciliar/>. PDF. Acesso em: 28 ago. 2020.

____ Comitê de Medidas Preventivas e Orientações sobre COVID-19. Nota n. 02, de 16 de março de 2020. Site Institucional. 16 marc. 2020. Online. Disponível em: <http://ifmt.edu.br/conteudo/pagina/instrucao-normativa-reitoria/>. PDF. Acesso em: 28 ago. 2020.

LEITE, Janete Luzia. **Política de Assistência Estudantil: direito da carência ou carência de direitos?**. In: Ser Social, Brasília, v. 14, n. 31, p. 453-472, jul./dez. 2012.

NUNES, Roseli Souza dos Reis. **A permanência dos estudantes que ingressaram por ação afirmativa: a assistência estudantil em foco**. Dissertação (mestrado) apresentada ao programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, 2016.

PRADA, Talita; GARCIA, Maria Lúcia Teixeira. Perfil das assistentes sociais dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Brasil. **Serviço Social & Sociedade**, Online, n.129, p.304-325. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/sssoc/n129/0101-6628-sssoc-129-0304.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2020.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, Patriarcado, Violência**. 2ª. reimp. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO – UFMT. RESOLUÇÃO CONSEPE Nº 11, DE 01 DE ABRIL DE 2020. Dispõe sobre a alteração da data de início do período letivo 2020/1 para os cursos de graduação presenciais da UFMT.

____ RESOLUÇÃO CONSEPE Nº 19, DE 06 DE MAIO DE 2020. Dispõe sobre a suspensão, por tempo indeterminado, do início das atividades presenciais dos cursos de graduação e de pós-graduação nos *campi* universitários do Araguaia, Cuiabá, Sinop e Várzea Grande.

RESOLUÇÃO CONSEPE N.º 32, DE 08 DE JULHO DE 2020. Dispõe sobre a regulamentação da flexibilização de componentes curriculares em caráter excepcional e temporário.

VARGAS, Michely de Lima Ferreira. **Ensino superior, assistência estudantil e mercado de trabalho: um estudo com egressos da UFMG**. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

O PAPEL DA ESTATÍSTICA E DE MÉTODOS QUANTITATIVOS APLICADOS À (SOCIO)LINGUÍSTICA

Maria Guadalupe Dourado Rabello¹
Leônidas José da Silva Jr.²

RESUMO

No meio acadêmico, os docentes e discentes procuram “separar” áreas como humanidades, ciências da natureza, ciências da saúde dentre outras. Na área de linguística, por exemplo, os experimentos científicos precisam de validação e, na grande maioria das vezes, esta envolve procedimentos estatísticos pouco amigáveis a pesquisadores das áreas de humanidades. Tendo em vista a dificuldade de muitos linguistas ou estudiosos da área, em estruturar, quantificar, analisar, interpretar e reportar os dados de suas pesquisas, o presente artigo tem como objetivo mostrar como a matemática aplicada, em especial, por meio da Estatística, pode estar inserida na linguística em uma interface entre a linguagem matemática e a língua natural. Para o referencial teórico, utilizamos trabalhos como os de Labov (1966, 2008), Sankoff (2001) e Guy (2007) quando da formalização, estruturação e protocolos estatísticos adotados na pesquisa em (sócio)linguística. Para metodologia, realizamos uma análise em um *corpus* de L2 (cf. Silva Jr., 2009) para análise da fricativa interdental não-vozeada produzida por brasileiros a fim e realizamos um teste de qui-quadrado. Os resultados apontam uma forte correlação entre grau de escolaridade e produção do segmento-alvo. Concluímos que, sem uma análise estatística com um protocolo sistematizado, as descrições *por si*, podem levar a erros de interpretação dos resultados.

Palavras-chave: Métodos quantitativos, Sociolinguística, Estatística, Matemática aplicada.

INTRODUÇÃO

Ao longo de nossa experiência e de relatos de docentes nos últimos anos em sala de aula na rede de ensino público da educação básica, bem como da superior, não raro nos deparamos com dificuldades mais acentuadas no ensino e abstração de estatística e probabilidade; ferramentas matemáticas essenciais para formalização de protocolos de pesquisas científicas em qualquer área da ciência. Em se tratando das ciências humanas e levando-se em conta que os profissionais que atuam nestas áreas têm um distanciamento natural das ciências exatas por diversos fatores (dificuldades de aprendizado do tempo de escola, dedicação à sua área de estudo, etc) e que em um dado momento estes profissionais precisam fazer uso destas ferramentas para que suas pesquisas tenham

¹ Mestranda em Ciências da Linguagem pelo Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco (PPGCL/UNICAP/CAPES); Especialista em Ensino da Matemática pela Universidade Federal de Pernambuco - PE, guadelupedr@gmail.com;

² Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba - PB; Pós-doutorado em Fonética experimental pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP/CNPq) - SP, leondas.silvajr@gmail.com.

credibilidade, faz-se necessário uma (re)tomada e/ou uma (re)entrada em conteúdos outrora estudados todavia, sem qualquer aplicabilidade.

Além disso, a pouca familiaridade que os professores de matemática têm nessa área, já que só recentemente as licenciaturas em matemática apresentam essa disciplina (muitas vezes como optativa) – assim conceitos como aleatoriedade, incerteza e variabilidade nem sempre são enfatizados e discutidos ao longo do conteúdo correspondente como afirmam Oliveira & Cordani (2016). Os autores ainda expõem que os livros didáticos muitas vezes só apresentam uma abordagem instrumental dos conceitos de probabilidade e quando o fazem, geralmente reportam-se à análise combinatória (ferramenta para cálculo), impedindo uma discussão mais ampla de análise de dados e da importância da probabilidade nas análises estatísticas como, por exemplo, calcular a probabilidade de um determinado fenômeno linguístico ocorrer em uma dada comunidade de fala e como interpretá-lo.

Muitas áreas relacionadas à sociolinguística, nas quais os dados quantitativos desempenham um papel, viram a aplicação de métodos estatísticos, tanto tradicionais (desenho experimental, amostragem, estimativa, teste de hipóteses), quanto heurísticos (agrupamento e escalonamento de uma quantidade incerta de eventos), comuns em áreas como a Psicologia Social; Sociometria; Pesquisas de opinião & atitude (pesquisas de intenção de voto, por exemplo) que se utilizam de técnicas de escalonamento bi e multidimensional.

Segundo Sankoff (2001), é a partir da Teoria da Variação, no entanto, onde as questões sociais tornam-se mais intimamente ligadas às questões fonéticas (variação de sotaque e aspectos da fala) e questões gramaticais (fonológicas, morfológicas e sintáticas), em que um protocolo sociolinguístico especificamente para análise estatística foi desenvolvido e amplamente adotado.

A linguística (ainda) é uma das únicas entre as disciplinas científicas, que um número significativo de seus pesquisadores não exige e nem faz uso de metodologia estatística e seus resultados não são limitados por critérios estatísticos de validade. Sankoff (2001) afirma que, os linguistas tradicionalmente concordavam que a estrutura gramatical de uma língua consistia, em grande parte, de entidades ou categorias discretas, cujas relações e restrições de co-ocorrência eram de natureza qualitativa e compartilhadas por todos os falantes da comunidade de fala. Essas estruturas podem então ser deduzidas analisando e comparando enunciados suscitados ou intuídos por qualquer falante nativo

da língua (por exemplo, linguistas que servem como sua própria fonte de dados), sem necessidade de qualquer aparato estatístico.

É apenas a partir do trabalho inovador de William Labov, no final dos anos 1960 (Labov, 1969), que de fato passa a haver uma formalização científica na montagem de desenhos experimentais e de protocolos estatísticos para investigar questões de interesse central da teoria linguística. Em seu trabalho, o autor examina, do ponto de vista da fonologia gerativa, a posição da cópula do verbo de ligação “*be*” (ser/estar) na fala do inglês não-padrão afro-americano (*Non-standard Negro English*) e conclui que de fato, há o apagamento desta cópula e que suas inferências fazem todo sentido visto que outras línguas como húngaro, hebraico e crioulo-francês do Caribe apresentam comportamento gramatical semelhante.

Com este trabalho, Labov para a comunidade linguística a ideia de que duas ou mais articulações distintas de uma determinada forma fonológica pode ocorrer na mesma palavra ou afixo, nos mesmos contextos, sem afetar o significado referencial de um item lexical ou mesmo a função sintática de um determinado afixo ou partícula. É possível prever qual forma ocorrerá em um determinado momento no tempo a partir de um modelo probabilístico, pelo qual os efeitos do contexto linguístico e extralinguístico podem ser determinados com precisão, todavia, o resultado desta análise continua sendo apenas uma probabilidade. A escolha da forma sempre contém um componente do puro acaso, embora isso seja precisamente delimitado.

Os modelos formais (a Linguística Formal) da teoria gramatical têm estruturas discretas de natureza algébrica, algorítmica e/ou lógica. Tais estruturas geralmente envolvem conjuntos de dois ou mais componentes alternantes, como sinônimos, paráfrases ou alofones, que o pesquisador pode determinar estar executando funções linguísticas idênticas ou semelhantes. Ao permitir um certo grau de aleatoriedade na escolha entre esses suplentes, os formalismos gramaticais são convertidos em modelos probabilísticos de desempenho linguístico suscetíveis ao estudo estatístico (CEDERGREN & SANKOFF, 1974).

Desta forma, o presente artigo tem como objetivo mostrar como a matemática aplicada, em especial, por meio da Estatística, pode estar inserida na linguística e, desta forma, facilitar o trabalho dos estudiosos e pesquisadores mostrando modelos matemático-estatísticos de forma prática de serem utilizados com uma interface entre a linguagem matemática e a língua natural.

A justificativa para o presente trabalho se dá tendo em vista a dificuldade de muitos linguistas ou estudiosos da área, em estruturar, quantificar, analisar, interpretar e reportar os dados de suas pesquisas.

Para Metodologia, analisamos a produção/apagamento do som da fricativa interdental não-vozeada (conhecida como o som do “th”). Para isso, utilizamos o corpus L2BRA_VOWELS (Silva Jr., 2009). Verificamos as ocorrências de apagamento/produção nos seguintes fatores: alunos do *Ensino fundamental*, *Ensino médio* e *Ensino superior* deste segmento-alvo e, assim como, Labov (1966), realizamos um teste de qui-quadrado.

Nossos resultados apontaram que alunos do Ensino superior produzem de forma robusta o som interdental quando falam inglês e que, com isso, é possível verificar uma significativa associação entre este nível e os demais fatores da variável categórica em estudo (*grau de escolaridade*). Em contrapartida, os alunos da educação básica não apresentaram diferença quanto à produção. Ambos não realizaram o segmento de modo consistente. Com essas observações e, mesmo que de modo preliminar, podemos concluir que o fator escolaridade foi preponderante para a realização de segmentos na L2.

Linguística, matemática e suas interfaces

Ainda na fase estudantil enquanto para alguns alunos no ensino regular, a Matemática é vista como uma disciplina “difícil”, pois eles sempre questionam a sua pouca aplicabilidade, para outros ela “encanta”. De acordo com Fayol (2012), aproximadamente 20% das crianças e adolescentes desenvolvem sentimentos negativos pela Matemática, que vão da ansiedade à fobia. No início do século XX, trabalhos acerca do *numeramento* matemático começam a ser mais explorados, sendo o *numeramento* a capacidade individual de formular, empregar e interpretar a matemática em uma variedade de contextos.

A BNCC vai além quando aciona um dispositivo em que determina o desenvolvimento do letramento matemático, que é o *numeramento*, definido como as competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente, de modo a favorecer o estabelecimento de conjecturas, a formulação e a resolução de problemas em uma variedade de contextos (BRASIL, 2018, p. 266). É por esse motivo que, quando um professor mostra ao aluno, desde cedo, que a Matemática é uma disciplina que pode estar inserida em diversos contextos e em diversas disciplinas,

pode ser um passo para que ele tenha interesse, empolgação e mostre-se disposto a aprender.

Ao longo da história moderna de sua ciência, a Linguística Formal (LF) (Fonética, Fonologia, Morfologia, Sintaxe e Semântica Formal) de modo não incomum, tem feito uso da Matemática, da Estatística e da Lógica como uma ferramenta para investigar, postular e quantificar aspectos da língua a partir de modelos experimentais além de refutar propostas teóricas em função de resultados empíricos, pois de modo geral, a LF entende linguagem por si como um sistema matemático baseado em regras do Cálculo e da Estatística (Fonética), bem como em regras da Lógica (as demais áreas citadas acima). Seus achados têm revelado cada vez mais aspectos importantes sobre a linguagem bem como, propósitos de como ela pode ser usada.

Assim, pesquisadores recorrem à Estatística para chegar a um resultado final da pesquisa sociolinguística, pois, segundo Scherre e Naro (2003), a Estatística entra nesse processo para “revelar tendências e correlações inerentes na massa de dados linguísticos, e validá-las, dentro de um determinado grau de certeza”. Assim, a Estatística ajuda o pesquisador-sociolinguista a quantificar, resumir e manipular os grandes dados coletados. Portanto, é através da quantificação que o pesquisador confere suas especulações, realiza análises, interpreta os resultados obtidos e afirma o resultado da sua pesquisa. É muito comum o uso de tabelas e gráficos para ilustrar melhor a variação estudada, sendo possível através de tal processo, conferir se há na Língua uma variação estável ou uma mudança em curso.

Os modelos matemático-estatísticos foram e são utilizados por estudiosos e pesquisadores da área de Linguística, pois de acordo com Sell e Gonçalves (2011), a Sociolinguística Variacionista surgiu na década de 1960 a partir dos estudos de William Labov, nos Estados Unidos, e desde então vem desenvolvendo pesquisas sobre variação e mudança linguísticas nas mais variadas línguas, sendo esse modelo de análise linguística também conhecido como sociolinguística quantitativa, já que trabalha com o tratamento estatístico e sistemático dos dados coletados.

Uma das principais ideias de Labov é de que a variação é inerente à linguística e também necessária para o funcionamento de uma língua. A comunidade de fala é o ponto de partida e o objeto de observação da análise sociolinguística. Para Labov (1972), a definição de língua não pode estar desvinculada do social que exerce uma função comunicativa em grupos sociais/culturais. Logo, em uma comunidade de fala, os indivíduos devem compartilhar atitudes e normas que tenham características linguísticas

semelhantes, facilitando assim as pesquisas com o enfoque amplo sobre o fenômeno de variação.

O conceito-chave subjacente à sociolinguística variacionista é a 'variável linguística'. Vamos apresentar aqui na Tabela 1, um exemplo com base no trabalho de Labov (1968) em que observa-se a distribuição de ocorrências do verbo copular 'be' (ser/estar) do inglês falado, que ocorre como contração no inglês padrão (*Standard English* - SE) e apagamento no inglês não-padrão afro americano (*Non-standard Negro English* - NNE).

FORMA REGULAR	SE	NNE	TRADUÇÃO
<i>John is a doctor</i>	<i>John's a doctor</i>	<i>John a doctor</i>	John é médico
<i>We are there</i>	<i>We're there</i>	<i>We there</i>	Estamos lá
<i>I am at home</i>	<i>I'm at home</i>	<i>I at home</i>	Estou em casa

Tabela 1: Variáveis linguísticas para a cópula “be” propostas por Labov (1969).

Outro exemplo do uso de variável linguística (o qual nos deteremos mais detalhadamente nas próximas seções) envolve a pronúncia das fricativas interdentais (o som do “th”), como em ‘*this* – [ð]is’ (isto), vozeada, e ‘*think* – [θ]ink’ (pensar), não-vozeada, que também são pronunciadas, pelo menos ocasionalmente, pelos falantes de grande parte das variedades de inglês menos prestigiadas e inglês como língua estrangeira (L2) como oclusivas “*dis**” e “*tink**”.

De acordo com Bagno *apud* (LABOV, 2008), embora o impacto dos trabalhos de Labov em estudos da linguagem seja amplamente reconhecido, o seu conceito de “social” vem sendo criticado por estudiosos filiados a outras correntes teóricas, como a Análise do Discurso, a Sociologia da Linguagem, a Antropologia Linguística e a Sociolinguística Interacional. Bagno ainda menciona que é inegável que a Sociolinguística Variacionista tem fornecido suporte empírico para o combate às construções que se apoiam nas diferenças linguísticas como pretexto para políticas de discriminação e exclusão social.

Para compreendermos os métodos que Labov utilizava, há necessidade de que se tenha alguma noção sobre métodos de investigação empírica. De acordo com Monteiro (2000), o variacionismo parte do pressuposto de que a heterogeneidade manifestada na fala pode ser analisada de forma que o pesquisador deve colher uma boa soma de dados em uma comunidade e que esses dados construirão o material que será submetido a análises estatísticas para a testagem da sua hipótese. O autor menciona ainda que a opção

pela pesquisa empírica se liga ao fato de que, sendo a sociolinguística uma ciência social, ela depende da observação do comportamento do homem.

De acordo com Guy (2007), toda pesquisa - dialetal, geográfica ou social - é inerentemente quantitativa, visto que essa metodologia inclui uso de tabelas e gráficos para apresentação de dados, teste de significância, confiabilidade e técnicas analíticas quantitativas. O autor ainda menciona que existem três fases principais no curso de qualquer análise quantitativa, são elas:

- *Coleta de dados*: Aqui, devemos observar aspectos como amostra e confiabilidade em que Guy defende que em estudos de comunidade de fala, onde se usam mais de um pesquisador, há prática de se usar testes de confiabilidade entre os pesquisadores para assegurar que todos estão aplicando o mesmo critério de análise;
- *Redução e apresentação de dados*: As técnicas para redução de dados mais utilizados, no que diz o autor, provêm da área de Estatística em que tais técnicas incluem medidas de tendências centrais como média, mediana e moda usando tabelas, gráficos ou mapas como os principais métodos de apresentação usados em pesquisa dialetal;
- *Interpretação e explicação de dados*: Neste ponto, Guy (op. cit) aponta que o objetivo final de qualquer estudo quantitativo em pesquisa dialetal é identificar e explicar fenômenos linguísticos e não somente produzir números, como por exemplo, medidas estatísticas para resumir os dados. Os fenômenos e sua natureza devem ser explicados *através* dos números. Estes (os números) mostram, de forma codificada em linguagem matemática, o que acontece com um determinado aspecto de variação fonética, por exemplo. Em outras palavras, os números representam uma espécie de “bússola”, i.e., um caminho que pode explicar o comportamento linguística de uma dada comunidade de fala;

O autor conclui que é através da realização de análises quantitativas que é possível realizar estudos da variação linguística em uma dada comunidade. Quando fala-se em variação, esta deve ser compreendida como a alternância entre dois ou mais elementos linguísticos, que não pode ser adequadamente descritos e analisados em termos categóricos ou estritamente qualitativos. Assim, na sua concepção, um modelo quantitativo na sociolinguística variacionista vai existir quando tomamos um modelo de

teoria linguística que procura explicar as possibilidades linguísticas e os padrões quantitativos do uso dessas possibilidades através de um modelo matemático-estatístico.

Como exemplo de modelamento matemático-estatístico, temos o teste de Qui-quadrado (χ^2), em que Labov foi o pioneiro ao utilizá-lo na linguística em suas pesquisas/experimentos de cunho quantitativo.

O teste Qui-quadrado (χ^2)

De acordo com Guy (2007), a distribuição qui-quadrada ou (teste) Qui-quadrado (do inglês, *Chi-squared distribution/test*) é um procedimento útil para calcular a probabilidade de uma hipótese nula (H_0) ser verdadeira. Sua estatística é uma medida de divergência entre a distribuição dos dados e uma distribuição esperada dos dados em análise.

A técnica testa a independência ou determina a associação entre as variáveis categóricas. Por exemplo, se você tem uma tabela de dois *fatores* (por exemplo, periferia/bairro nobre) com os resultados pela variável *classe social*, a estatística de qui-quadrado pode ajudar a determinar se as pessoas que compram em um determinado *shopping center* é independente da *classe social* ou se há alguma associação entre classe social e compras neste *shopping center*. Se o valor-p (*p-value*) associado à estatística qui-quadrado for menor do que seu α selecionado (comumente, pesquisas em nas ciências humanas, p é estabelecido em 5%), o teste rejeita a hipótese nula de que as duas variáveis são independentes.

Este teste é uma das distribuições mais utilizadas em Estatística Inferencial e serve para avaliar quantitativamente a relação entre o resultado de um experimento e a distribuição esperada para o fenômeno. Isto é, ele nos fornece informações se os valores observados podem ser aceitos pela teoria em questão.

O teste de Qui-quadrado é calculado através da seguinte fórmula (Eq.) em Eq. (1) e explicada em notação linguística em Eq. (2):

Eq. (1)

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^k \frac{(O_i - E_i)^2}{E_i}, \quad E = \frac{\prod LC}{N}$$

Onde:

- O_i = Frequência observada para cada classe;
- E_i = Frequência esperada para aquela classe;
- K = Número total de observações;

- N = total de amostras.

Eq. (2)

$$\chi^2 = \sum_{i=\text{cada ocorrência}}^{\text{todas as ocorrências}} \frac{(\text{dados observados} - \text{dados esperados})^2}{\text{dados esperados}}, E = \frac{\sum \text{linha} \times \sum \text{coluna}}{\text{Total da amostra}}$$

Análise linguístico-quantitativa com base em amostras de dados de fala: o trabalho de Labov (1966)

A linguagem modelada em termos probabilísticos é mais apropriadamente estudada pelos dados de fala natural: sequências fluentes sustentadas com base no encadeamento de enunciados sem previsibilidade de quando ou com que frequência o fenômeno linguístico em estudo ocorrerá no fluxo da conversa. Portanto, a amostra de dados de fala geralmente envolve relativamente poucos participantes (20 a 120), cuidadosamente escolhidos para representar a diversidade de comportamento linguístico dentro da comunidade em estudo, com um grande volume de material gravado de cada falante (SANKOFF, 2001).

Como exemplo de análises quantitativas de variações linguísticas em que a análise de amostras de fala são levadas em conta, temos uma pesquisa realizada por Labov que tornou-se conhecida, e até hoje se configura como estudo pioneiro e uma das referências mais importantes relacionadas aos fatores sociais em relação ao falar de uma localidade.

De acordo com Labov ([1966], 2008), a pesquisa foi realizada em 1966, na cidade de Nova Iorque em três lojas de departamento. Ele partiu da hipótese de que a realização do fonema seria determinada pelo ambiente socioeconômico em que o falante se encontra. Labov apresenta um estudo que procura compreender as variações fonológicas surgidas a partir da produção da consoante [r] em posição pós-vocálica, observando as condições sociais dos falantes de Nova Iorque, onde seleciona ambientes no qual desenvolverá suas observações e estes estabelecimentos apresentam diferentes aspectos (*variáveis*) sociais como por exemplo: em relação aos preços e às pessoas que os frequentam como *sexo*, *classe social*, *faixa etária* e *raça*. As lojas selecionadas por Labov foram: a *Saks* (*status* financeiro superior), a *Macy's* (*status* financeiro médio) e *S. Klein* (*status* financeiro mais baixo).

O método utilizado por ele segue um procedimento específico em que se aproximava do informante no papel de um cliente e pedia informações em relação ao local de sapatos femininos. A resposta geralmente era: "*fourth floor*". O entrevistador, no caso o próprio Labov, ainda se inclinava para frente e perguntava: "*excuse-me?*"

(“como?”). Normalmente ele obtinha outro enunciado: “*fouRth flooR*” pronunciado no estilo mais monitorado. As *variáveis* identificadas pelo uso do ‘r’ foram as ocorrências *casuais* (*fourth four*, sem monitoramento) e as *enfáticas* (*fouRth fouR*, com monitoramento). O pesquisador tomou nota das situações em que houve a ocorrência de africadas e de oclusivas para a consoante em momento final do vocábulo *fourth*, atentando-se também às variações não padronizadas da interdental ‘th’ utilizadas pelo falante.

Labov fez 68 entrevistas na *Saks*, 125 na *Macy’s* e 71 na *S. Klein*, totalizando 6 horas e 30 minutos de tempo, distribuídos entre os 264 falantes. Para cada ocorrência totalmente constrictiva da variável, ele registrou (r-1); para nenhuma fonação, registrou (r-0). Para ilustração, o autor, em seu livro, faz tabelas e gráficos bem elaborados para fazer comparações entre as características da fala das referidas lojas, onde nos deteremos a seguir na ilustração de apenas um dos gráficos, a fim de fazermos essa comparação no uso de (r) pelos funcionários de *Saks*, *Macy’s* e *S. Klein*.

As Tabelas 2 e 3 apresentam os resultados da referida pesquisa (Labov (1966, 2008). A Tabela 2, apresenta os números absolutos da produção e apagamento do /r/ por loja de departamento, enquanto que a Tabela 3, apresenta o percentual da produção e apagamento do /r/ para loja de departamento.

Apagamento (r-0) Produção (r-1)	Lojas de departamentos			TOTAL
	S. Klein	Macy’s	Saks	
r-0	195	211	93	499
r-1	21	125	85	231
TOTAL	216	336	178	730

Tabela 2: Tabela de contingência 2x3 da distribuição absoluta da produção/apagamento do /r/ por loja de departamentos em Nova Iorque (Labov, [1966], 2008).

Apagamento (r-0) Produção (r-1)	Lojas de departamentos		
	S. Klein (%)	Macy’s (%)	Saks (%)
r-0	90.2	62.8	52.2
r-1	9.8	37.2	47.8

Tabela 3: Tabela da distribuição percentual (%) da da produção/apagamento do /r/ por loja de departamentos em Nova Iorque (Labov, [1966], 2008).

Com os valores apresentados na Tabela 3, observemos no Gráfico 1, a descrição dos dados de produção/apagamento do /r/ da referida pesquisa de Labov.

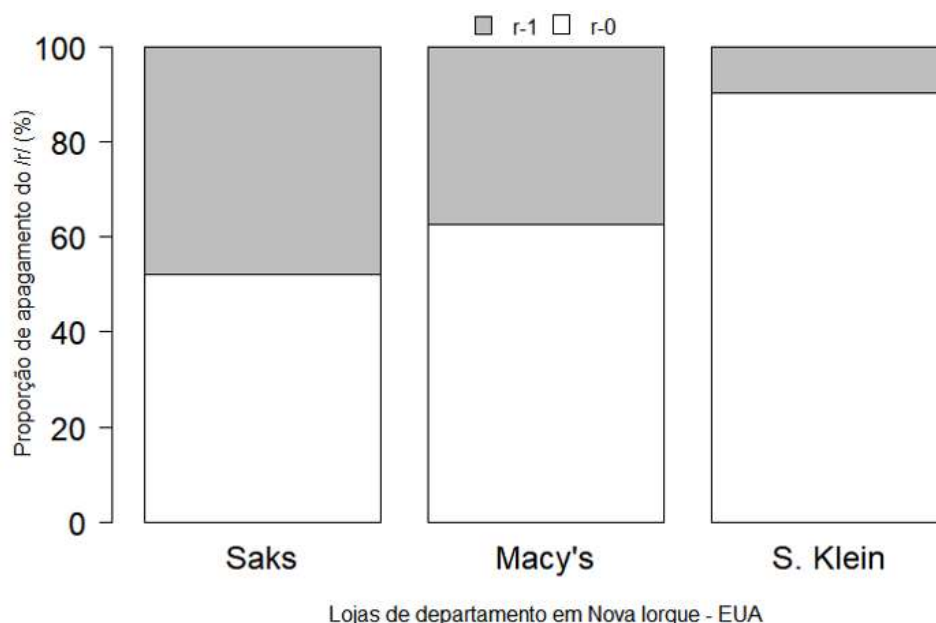


Gráfico 1: Apagamento e produção do /r/ pós-vocálico (Labov, 1966).

Vejamos na Tabela 4 os resultados dos testes de qui-quadrado a partir dos dados da Tabela 2:

LOJAS DE DEPARTAMENTO	VALOR χ^2	P-VALOR
<i>Saks; Macy's; S.Klein</i>	35,7	<0,01***
<i>Saks; Macy's</i>	2,28	= 0,13
<i>Saks; S.Klein</i>	35,3	<0,01***
<i>Macy's; S.Klein</i>	21,0	<0,01***

Tabela 4: Resultados dos testes de Qui-quadrado do experimento de Labov (1966)

A partir do trabalho de Labov, podemos tirar conclusões a respeito desse fenômeno linguístico. Uma dessas conclusões é que, através da verificação do apagamento/manutenção do /r/, é possível mapear probabilisticamente o perfil socioeconômico dos clientes que frequentam as lojas da pesquisa: *Saks*, *Macy's* e *S. Klein*.

É possível detectar que o perfil de clientes que frequentam a *Saks* e *Macy's*, tem comportamento muito próximo, não por percentuais, mas pelos resultados da análise do Qui-quadrado, até porque, como foi dito no início do problema, a loja *Saks* é frequentada por pessoas que têm um *status* financeiro superior, enquanto que na *Macy's*, a frequência é de pessoas com *status* financeiro médio e o teste do qui-quadrado vai comprovar que não existem diferenças significativas entre os clientes que frequentam as duas lojas tomando como base o fenômeno fonético-fonológico do apagamento do /r/realizado pelos vendedores dessas duas lojas.

Já na loja mais popular (*S. Klein*) o apagamento do /r/ é significativamente maior do que nas demais lojas. Na loja mais popular, há uma preocupação consideravelmente menor quanto à utilização de uma linguagem de prestígio, tomando como base o apagamento do /r/. Confirma-se assim a hipótese de Labov, de que a realização do fone seria determinada pelo ambiente socioeconômico em que o falante se encontra.

É claro que isso é uma conclusão preliminar, todavia é um dos indícios apontados para o tratamento de questões socioeconômicas, as quais, na sociedade norte-americana, também estão correlacionadas às questões étnicas. Podemos observar como as análises estatísticas podem fazer com que possamos tomar decisões cotidianas a partir de fenômenos linguísticos e este fato aponta para uma relação positiva entre a matemática (por meio da estatística), e como ela pode auxiliar nas análises de *corpora* diversos; seja em língua materna ou em língua estrangeira.

Assim, a respeito desta pesquisa, Labov ([1966], 2008) menciona que entrevistas rápidas e anônimas podem ser uma fonte valiosa de informações sobre a estrutura sociolinguística de uma comunidade de fala, pois toma como seu primeiro objetivo, a língua usada por pessoas comuns em seus afazeres cotidianos, embora menciona também que há caminhos por onde se possa ampliar e melhorar esses métodos, como por exemplo, o autor cita que os dados poderiam ter sido gravados para que se obtivesse uma melhor transcrição dos casos duvidosos.

Reportando os resultados estatísticos do teste de Qui-quadrado em trabalhos acadêmicos

Uma vez que o(a) pesquisador(a) realizou as análises e interpretações acerca dos dados, faz-se necessário que os resultados sejam reportados de modo sistemático em publicações, tais como; periódicos, anais de congressos, etc. e/ou apresentações de trabalhos. Oushiro (2017, p. 108-109) orienta que a notação convencional (a matemática) é “lida” da seguinte forma em um exemplo hipotético: $\chi^2 = 74,14$ (2), $p < 0,01$ “*Qui-quadrado igual a 74,14, com dois graus de liberdade e p menor do que 0.01*”. A autora ainda explica cada uma das etapas: “**Qui**” é representado pela letra *chi* (χ) e o “**quadrado**” é o número ‘2’ sobrescrito.

A Tabela 5 apresenta, de forma mnemônica (por cores), as notações matemática e linguística para reportar o resultado de qui-quadrado nos experimentos.

<i>Notação matemática</i>	<i>Notação linguística</i>
$\chi^2 = 52,15 (2), p < 0,01$	Qui-quadrado igual a 52,15 , com dois graus de liberdade e p menor do que 0.01

Tabela 5: Como reportar o resultado do teste de Qui-quadrado (*notação matemática* à esquerda) e como ler este resultado (*notação linguística* à direita)

Até aqui, vimos como matemática aplicada (via estatística) está presente nos fenômenos relacionados à linguagem; seja do ponto de vista fonético-fonológico, morfossintático, seja do ponto de vista semântico-formal. Apresentaremos na próxima seção, um procedimento estatístico semelhante ao de Labov, todavia, com dados de inglês como L2 produzido por falantes brasileiros.

METODOLOGIA

Tomando como ideia o experimento de Labov com o apagamento do /r/ e utilizamos o *corpus* da pesquisa de Silva Jr. (2009). Esta pesquisa se debruça sobre a análise da produção de vogais do inglês como língua estrangeira (L2) por alunos brasileiros com estratificação social pela *escolaridade* (ensino fundamental (EF), ensino médio (EM) e ensino superior (ES)) *tipo de escola* (pública, particular e universidade), *faixa etária* (A: 11-14 anos; B: 15-17 anos; C: acima de 17 anos). A coleta de dados foi realizada em escolas e universidade na cidade de Recife-PE O *corpus* utilizado na pesquisa foi o *L2BRA_VOWELS* do autor: <https://phonetics_prosodyl2.wixsite.com/l2bra_vowels>³.

No referido *corpus*, há um texto no qual os participantes leram a seguinte passagem: “(...) *and I was about to finish. It was the **fourth** and last part of the treatment and the **therapy** was no longer so bad at that point (...)*”. (“[...] e eu estava prestes a terminar. Foi a **quarta** e última parte do tratamento e a **terapia** já não estava tão ruim àquela altura [...]” (tradução nossa).

Escolhemos apenas a variável *escolaridade* para manter a condição de igualdade de variáveis com o experimento de Labov aqui utilizado.

Assim, retiramos para nossa análise a produção das palavras “*fourTH*” (quarta) e “*THerapy*” (terapia) com o intuito de verificar o apagamento/produção do som do “*th*” –

³ O *corpus* está em fase desenvolvimento. Dados de novas coletas e a inserção de novas variáveis como: **nível de proficiência na L2, frequência de uso de inglês pela internet, frequência de uso de videogames online e off-line** serão em breve disponibilizadas no *corpus*.

fricativa interdental desvozeada representada pelo fonema /θ/. Este som do inglês é pronunciado com certa dificuldade pelos brasileiros por ele não estar presente em nosso inventário fonológico (cf. Silva Jr., 2019 para detalhamento da literatura fonética e sociolinguística que aborda este problema). Uma vez contabilizadas as produções, realizamos os mesmos procedimentos que o fizemos com o experimento de Labov ([1966], 2008).

O tratamento estatístico de nossos dados foi realizado em Linguagem R (R Core Team, 2020) disponível em: <<https://cran.r-project.org/>>.

Como dito na seção anterior, utilizamos o Teste Qui-quadrado para análise estatística dos nossos dados. Como vimos na seção anterior, esta técnica é usada para verificar se há uma associação entre as variáveis (de **linha** e **coluna** - cf. Tabela 6) (cf. Lowie & Seton, 2013; Triola, 2014) que compõem uma tabela de contingência construída a partir dos dados da amostra. Um valor de significância (alfa) de 5% foi utilizado para verificar se há mudanças significativas (ou não) na produção do segmento-alvo provocadas pelo *grau de escolaridade*. Um valor de 5% foi estabelecido para *alfa*. Se $alfa < 5\%$ ($p < 0,05$), o *grau de escolaridade* influencia na *produção/apagamento* do segmento-alvo, ou seja, há associação entre o fenômeno em xeque e o fator *escolaridade*.

Com o propósito de tornar nossa análise quantitativa mais didática, vejamos na arquitetura da Tabela 6, como é feito o procedimento para identificar as linhas e colunas, previamente mencionadas nesta seção, bem como, os valores em porcentagem que utilizamos na aplicação do teste de Qui-quadrado (cf. Tabela 5 na próxima seção para detalhamento dos resultados):

Linhas	Colunas			TOTAL
	E. Fund.	E. Med.	E. Sup.	
<i>th-0</i>	30	34	11	75
<i>th-1</i>	10	6	29	45
TOTAL	40	40	40	120

Tabela 6: Tabela de contingência 2x3 com a produção absoluta dos dados e a representação das variáveis de **linha** (apagamento, *th-0* e produção, *th-1*) e de **coluna** (ensino *fundamental*, *médio* e *superior*).

A partir da equação matemática detalhada em Eq. (1) por notação convencional e Eq. (2) por notação matemático-linguística do teste qui-quadrado, em Eq. (3), vejamos como ela se aplica a nossos dados:

Eq. (3)

$$\chi^2 = \sum_{i=cad}^{todas\ as\ ocorrências} \frac{(nossos\ dados\ 'th' - chances\ de\ ocorrer\ 'th')^2}{chances\ de\ ocorrer\ 'th'}$$

em que, chances de de ocorrer 'th' = $\frac{SOMA\ das\ linhas \times SOMA\ das\ colunas}{total\ dos\ nossos\ dados}$

RESULTADOS E DISCUSSÃO

APAGAMENTO (th-0)/PRODUÇÃO (th-1)	Grau de escolaridade			TOTAL
	EF	EM	SUP	
th-0	30	34	11	75
th-1	10	6	29	45
TOTAL	40	40	40	120

Tabela 7: Tabela de contingência 2x3 de distribuição absoluta para produção/apagamento do /θ/ por Grau de escolaridade.

APAGAMENTO (th-0)/PRODUÇÃO (th-1)	Grau de escolaridade		
	EF (%)	EM (%)	ES (%)
th-0	75	85	27.5
th-1	25	15	72.5

Tabela 8: Tabela de da distribuição percentual (%) para produção/apagamento do /θ/ por Grau de escolaridade.

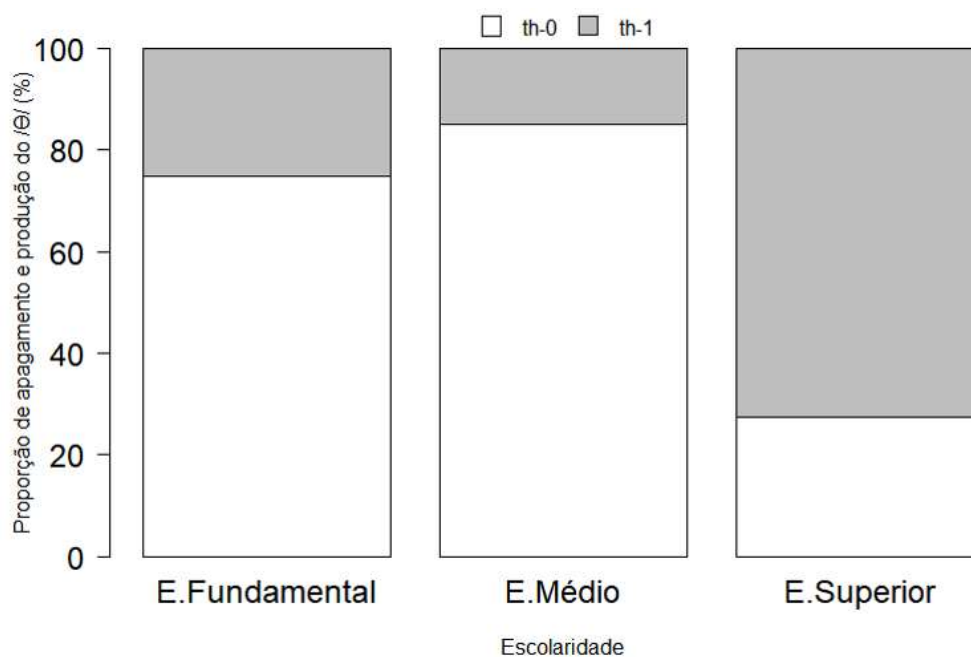


Gráfico 2: Proporção de apagamento e produção do /θ/ (corpus L2BRA_VOWELS - Silva Jr., 2009).

Vejam na Tabela 9 os resultados dos testes de qui-quadrado a partir dos dados da Tabela 7:

ESCOLARIDADE	VALOR χ^2	P-VALOR
EF; EM; ES	32,21	<0,001***
EF; EM	1,25	>0,26
EF; ES	18,06	<0,001***
EM; ES	26,87	<0,001***

Tabela 9: Resultados dos testes de Qui-quadrado (χ^2) e valor de p (P-VALOR) para apagamento/produção ($th-0/th-1$, respectivamente) da fricativa interdental não-vozeada [θ] a partir da combinação das *categorias* de ESCOLARIDADE: ensino fundamental (EF), ensino médio (EM) e ensino superior (ES).

Os resultados apontam que, os alunos do ensino superior, produzem significativamente mais o som do “th” nas palavras por nós estabelecidas do que os alunos do ensino fundamental e médio. Desta forma, podemos afirmar que o nível de escolaridade tem considerável influência sobre a produção do inglês como L2 no que tange este som em específico. O teste de qui-quadrado também revela que; entre alunos da educação básica (ensino fundamental e médio) não há diferenças significativas quanto à produção embora, percentualmente, a produção do “th” dos alunos do ensino fundamental é ligeiramente maior do que médio. Entre os níveis EF-ES e EM-ES há diferenças significativas quanto a produção do fenômeno.

Seria precoce afirmar que os alunos na educação básica apagam mais o som do “th” que uma das limitações do corpus é não apontar o nível de proficiência do falante bem como, outras variáveis como o fato de assistir programas apenas em inglês ou mesmo verificar a frequência de uso da internet. Vale ressaltar que, esses dados datam de um período em que não havia *smartphones* com aplicativos para se aprender ou aperfeiçoar a pronúncia na L2-alvo e o acesso à internet era bem mais limitado. Esta pesquisa escolheu aleatoriamente alunos da educação básica de escolas públicas e particulares em condições de igualdade numérica.

Vimos então que a análise de um fenômeno linguístico a partir de matemática estatístico-probabilística é possível traçar perfis de tendências no campo científico; seja nas ciências de saúde, da tecnologia ou sociais. A ferramenta matemática é nossa aliada quando pensamos em uma relação determinística e dedutiva tendo como marco zero, modelos que nos auxiliam a fazer estimativas de uma dada situação.

De algumas décadas para nossa atualidade, os programas computacionais como (ambiente) **R**, *Stata*, *Microsoft Excel*, *SPSS* e tantos outros têm realizado com alta

eficiência a tarefa de calcular testes e outros procedimentos estatísticos. Atualmente, também é possível realiza-los a partir de dispositivos móveis, tais como, *smartphones* e *tablets* ou mesmo por manipuladores virtuais online. Mas, seria interessante mostrar como este cálculo acontece para que possamos quebrar paradigmas quanto ao suposto “alto grau de dificuldade” que um determinado teste estatístico venha a nos imputar.

Vejamos em Eq. (4) a fórmula/equação de qui-quadrado – desde seu momento abstrato à sua aplicação – a partir de sua decomposição em favor de nossos dados localizados na Tabela 7.

Eq. (4)

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^k \frac{(O_i - E_i)^2}{E_i}, \text{ em que } E = \frac{\prod LC}{N} \rightarrow E = \frac{\sum \text{linha} \times \sum \text{coluna}}{\text{Total da amostra}}$$

Onde:

- O_i = Frequência observada para cada *classe* (escolaridade);
- E_i = Frequência esperada para aquela *classe* (escolaridade);
- K = Número total de observações;
- N = total de amostras.

$$\chi^2 = \sum_{i=\text{cada ocorrência}}^{\text{todas as ocorrências}} \frac{(\text{nossos dados 'th' - chances de ocorrer 'th'})^2}{\text{chances de ocorrer 'th'}}$$

em que, $\text{chances de de ocorrer 'th'} = \frac{\text{SOMA das linhas} \times \text{SOMA das colunas}}{\text{total dos nossos dados}}$

Em seguida, a Frequência esperada (E) da produção/apagamento para uma das classes na Eq. (5):

Eq. (5)

$$\begin{aligned} E(th0/th1, EF, EM, ES) \\ = \frac{(th0)(EF) + (th0)(EM) + (th0)(ES)}{\text{Total da amostra}} \\ + \frac{(th1)(EF) + th1(EM) + (th1)(ES)}{\text{Total da amostra}} \end{aligned}$$

Uma vez decomposta a Eq (4), vejamos sua aplicação prática na Eq. (6).

Eq. (6)

$$\begin{aligned} \chi^2 &= \frac{(30 - 25)^2}{25} + \frac{(34 - 25)^2}{25} + \frac{(11 - 25)^2}{25} + \frac{(10 - 15)^2}{15} + \frac{(6 - 15)^2}{15} + \frac{(29 - 15)^2}{15}, \\ \chi^2 &= \frac{25}{25} + \frac{81}{25} + \frac{196}{25} + \frac{25}{15} + \frac{81}{15} + \frac{196}{15} = \frac{25 + 81 + 196}{25} + \frac{25 + 81 + 196}{15} = \frac{302}{25} + \frac{302}{15} \\ \chi^2 &= \mathbf{32.21} \end{aligned}$$

A Eq. (6), foi utilizada para calcular o valor do qui-quadrado entre os três fatores do grau de escolaridade, ou seja, todas as linhas e colunas da Tabela 7. Seu resultado figura na primeira linha da Tabela 9. Para calcular os demais valores, repita o procedimento para cada linha e coluna da Tabela 7 que corresponda sua análise.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, mostramos a importância da aplicabilidade de modelos e métodos matemático-estatísticos em pesquisas na área de sociolinguística de L2. Além disso, apresentamos como tais procedimentos quantitativos permearam de forma primordial e preencheram lacunas nas áreas de conhecimento envolvendo as ciências humanas no intuito de protocolar, sistematizar e seguir um determinado protocolo experimental.

Apresentamos aqui os trabalhos seminais de Labov, pioneiro em utilizar métodos quantitativos para se fazer compreender em suas análises linguísticas e resultados de seus estudos e pesquisas. Procuramos mostrar esses modelos de uma forma prática com a intenção de contribuir na formação de pesquisadores que precisam realizar análises quantitativas em pesquisas de caráter experimental.

Os resultados de nossa pesquisa apontam forte associação entre o grau de escolaridade e a produção e/ou apagamento do som do 'th'. Essas considerações indicam que o estudante universitário procura buscar mais questões relacionadas à pronúncia da L2 por alguns motivos distintos como, o aumento do interesse pelo idioma em função de poder tentar um bom emprego, a necessidade por causa da cobrança do meio acadêmico, viagens ao exterior em programas vinculados à sua instituição de ensino, dentre outros. O fato é que: as práticas de ensino de inglês como L2 na educação básica devem ser revisitadas; desde o investimento na formação continuada de docentes de L2, a condições e materiais compatíveis à realidade do aluno.

Deste feito, podemos concluir que modelos matemáticos quando aplicados, atuam não apenas no foco da pesquisa, como vimos nos dados aqui analisados, mas podem ser usados para refletir realidades e práticas de ensino em salas de aula por professores/pesquisadores de L2.

Por fim, foi apenas possível inferir tais resultados e realizar uma interpretação embasada na realidade, por causa da análise estatística por nós utilizada. Do contrário, teríamos apenas conjuntos de dados descritos, no máximo, em porcentagem que, por

vezes, podem nos guiar a erros indesejáveis na pesquisa e mascarar a realidade pela ausência de argumentos interpretativos.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a concessão de bolsa à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sob o nº. 88887.483123/2020-00, para a primeira autora e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), sob o nº. 150143/2018-4, para o segundo autor.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018, pp. 527-546.

CEDERGREN, H.; SANKOFF, D. Variable rules: performance as a statistical reflection of competence. *Language* (50), p. 333–355, 1974.

FAYOL, M. *Numeramento: aquisição das competências matemáticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GUY, G; ZILLES, A. *Sociolinguística quantitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

LABOV, W. A estratificação social do (r) nas lojas de departamento na cidade de Nova York. [1966]. In: LABOV, W. *Padrões Sociolinguísticos*. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2008.

LABOV, W. *Sociolinguistic Patterns*. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press, 1972.

LABOV, W. Contraction, deletion, and inherent variability of the English copula. *Language* (45), p. 715–762, 1969.

LOWIE, W.; SETON, B. *Essential Statistics for Applied Linguistics*. New York: Palgrave Macmillan, 2013.

MOLICA, M.C.; BRAGA, M.L. *Introdução à Sociolinguística e tratamento de Variação*. São Paulo: Contexto, 2003.

MONTEIRO, J. *Para compreender Labov*. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

OLIVEIRA, C.; CORDANI, L. Julgando sob incerteza: heurísticas e vieses e o ensino de probabilidade e estatística. *Educ. Matem. Pesq.* 18(3), p. 1265-1289, 2016.

OUSHIRO, L. *Introdução à Estatística para Linguistas*. vol 1, Unicamp, 2017.
Disponível em: <<https://rpubs.com/oushiro/iel>>.

SANKOFF, D. Statistics in Sociolinguistics. *Concise Encyclopedia of Sociolinguistics*, Elsevier, p. 828-834, 2001.

SELL, F.; GONÇALVES, A. *Sociolinguística*. Indaial: Uniasselvi, 2011.

SILVA Jr. L. *Análise Acústica da Produção da Fricativa Interdental Desvozeada /θ/ no Inglês como L2*, vol 1, UEPB, 2019. Disponível em:
<<https://sistemas.uepb.edu.br/epibic/#>>.

SILVA Jr. L. *Erro de leitura das vogais do inglês americano como língua estrangeira pelos falantes do português do Brasil*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

TRIOLA, M. *Introdução à Estatística: Atualização da Tecnologia*. 11 ed. São Paulo: Ed. Saraiva, 2014.

O SILÊNCIO REVELADOR NO ROMANCE OS BRUTOS: LITERATURA POTIGUAR E A FICÇÃO REGIONALISTA DE 30

Mylenna Vieira Cacho¹

RESUMO

O romance do Modernismo do Rio Grande do Norte (RN) tem como destaque o escritor curraisnovense José Bezerra Gomes cuja obra de maior repercussão, *Os Brutos* (1938), apresenta, diante de uma franca expansão da produção do ciclo do algodão no Seridó, silêncios que, se por um lado, são encobertos por discursos hegemônicos, por outro, desestruturam paradigmas difundidos por um grupo para se manter no poder. Diante disso, este trabalho busca perceber as vozes sociais estereotipadas por uma elite conservadora na região Nordeste, confrontando elementos estruturantes e temáticos entre o livro bezerriano com os dois cânones regionalistas *Vidas Secas* (1938), de Graciliano Ramos, e *O Quinze* (1930), de Rachel de Queiroz. A pesquisa insere-se no escopo da Literatura Comparada, com abordagem qualitativa e procedimento metodológico bibliográfico, com apreensão das análises nos postulados teóricos do Círculo de Bakhtin, particularmente, ao que se refere à concepção dialógica da linguagem, cronotopo e vozes sociais, reportando-se ao método materialista dialético-literário, embasado pelo pensamento marxista, com reflexões de base sócio-histórica. O resultado deste estudo revela que o silêncio das vozes sociais em *Os Brutos* é provocado por um sistema de exploração em que sujeitos são mantidos nas margens do tempo.

Palavras-chave: *Os Brutos*, Ciclo do algodão, Regionalismo de 30, Vozes sociais.

INTRODUÇÃO

A elaboração dos discursos ocorre por meio da incorporação das vozes alheias, uma vez que a linguagem é entendida a partir de relações dialógicas. Os discursos, assim, só se realizam mediante a interação com outros dizeres, e, ao produzirem enunciados, evidenciam-se um conjunto de outros que os precedem (e até sucedem), que servem para o embasamento de emissão de posicionamentos, formando um elo de comunicação verbal. Para Bakhtin (2010, p.144, grifo do autor), “o discurso de outrem constitui mais do que o tema do discurso; ele pode entrar no discurso e na construção sintática, por assim dizer, ‘em pessoa’, como unidade integral da construção”.

No gênero romanesco, é perceptível a existência de várias vozes, que podem estar em concordância ou em conflito. Tal diálogo é inserido em um contexto social, tendo em vista que o sujeito que fala no romance é um “homem essencialmente social,

¹ Doutora em Teoria Literária pela UFPE e docente efetiva de Língua Portuguesa e Literatura no IFRN, mylennacacho@gmail.com.

historicamente concreto e definido, e o seu discurso é uma linguagem social” (BAKHTIN, 2014, p.135). Ou seja, o contexto social concreto, no qual a prosa romanesca é construída, ressoa no próprio discurso desta, e as representações do presente, estabelecidas diante de um passado ainda influente, possibilitam o arranjo dos elementos em confronto.

Deste modo, em cada momento da sua existência histórica, a linguagem é grandemente pluridiscursiva. Deve-se isso à coexistência de contradições sócio-ideológicas entre presente e passado, entre diferentes épocas do passado, entre diversos grupos socioideológicos, entre correntes, escolas, círculos, etc., etc. Estes “falares” do plurilinguismo entrecruzam-se de maneira multiforme, formando novos “falares” socialmente típicos. (BAKHTIN, 2014, p.98, grifo do autor).

Nessa perspectiva de compreensão, o romance, segundo Faraco (2009), além de refletir as línguas sociais, também as refrata. A atividade de refração, realizada pelo seu autor, já que este é o centro axiológico que configura a obra literária, refere-se à intersecção das línguas sociais de forma a compor o todo artístico. No entanto, para a compreensão dessa perspectiva da realização artística é determinante a percepção da noção de alteridade e de dialogismo, ou seja, a concretização do excedente de visão que o autor se provê e se apropria de um heterodiscurso social, levando-se em consideração o outro. Esse outro, por sua vez, é um elemento contextual de uma obra artística, a matéria-prima da composição da personagem, sendo percebido em diálogo com o autor.

Desse modo, o heterodiscurso, as vozes sociais, são (re)significadas na composição da obra artística ao encontrarem no autor as posições axiológicas dele. Sobre isso, Bakhtin (2015, p.55) afirma que “a interpretação ativa, ao familiarizar o interpretável com o novo horizonte do interpretador, estabelece uma série de inter-relações complexas, consonantes e heterossonantes com o objeto da interpretação, enriquece-os com os novos elementos”.

À vista disso, todo enunciado se reveste de uma dimensão avaliativa, sendo condição de existência do próprio enunciado, bem como o posicionamento axiológico é um ato discursivo, sempre valorado, diante dos fatos do mundo. “Viver significa ocupar uma posição axiológica em cada momento da vida, significa firmar-se axiologicamente” (BAKHTIN, 2015, p. 174).

A língua, portanto, é concebida como um conglomerado de perspectivas ideológicas que competem entre si, uma diversidade de posições sociais avaliativas.

Neste sentido, a heteroglossia está relacionada à tessitura entre diferentes vozes sociais em confronto no processo de enunciação, no horizonte das relações dialógicas. Conforme Bakhtin (2014, p.106),

Todas as palavras e formas que povoam a linguagem são vozes sociais e históricas, que lhe dão determinadas significações concretas e que se organizam no romance em um sistema estilístico harmonioso, expressando a posição sócio-ideológica diferenciada do autor no seio dos diferentes discursos da sua época.

Ao analisar, ainda, as particularidades do gênero romance, Bakhtin (2014) afirma que as ações do sujeito se organizam em torno e a partir do espaço e do tempo em que se desenrola a narrativa, existindo, assim, uma relação dinâmica e indissociável entre essas noções, a que denominou de cronotopo, que, segundo Amorim (2004, p.217), é o que “determina a unidade artística de uma obra literária em sua relação com a autêntica realidade”. Tem-se, então, o espaço penetrado no curso do tempo, do enredo e da história; e o tempo revelado no espaço ao revestir este de sentido. Toda imagem literária é essencialmente cronotópica, e o caráter deste é dialógico.

O cronotopo corresponde, assim, à uma dimensão valorativa e dialógica, por abranger a perspectiva espaço-temporal e ser uma forma da “própria realidade efetiva” (BAKHTIN, 2014, p. 212), reveladora ou constituinte de comportamentos, de relações entre sujeitos, de eventos e de modos de dizer. Ele é constitutivo e constituinte das relações verbo-sociais, uma vez que o tempo e o espaço são percebidos pelas interações verbais, por isso, o texto torna-se significativo quando em contato com outros textos.

Os romances analisados neste estudo (*Os Brutos*, *Quinze* e *Vidas Secas*) existem, conforme definição de Bakhtin (2018), em um cronotopo real, histórico e concreto: o Regionalismo de 30 do Nordeste. Os sinais de tempo presentes nas obras sinalizam para um período de seca no Nordeste, revelando caracterização dos espaços onde se desenvolvem as tramas. Em *Os Brutos*, tem-se que o autor-criador erige outro cronotopo, a partir desse maior, trata-se do Ciclo do Algodão do Seridó, que, por sua vez, destaca-se, no romance potiguar, em outros cronotopos: centro Currais Novos e os sítios Alvío e Moradas.

No referido romance potiguar, os nomes e sobrenomes de alguns personagens estão relacionados a aspecto social, político, econômico ou cultural do Ciclo do Algodão seridoense, como exemplo: João sacristão (elemento religioso); Chico carcereiro e mestre Marcolino carpinteiro (profissões desempenhadas para manter a

ordem e a atividade agrícola de produção de algodão, respectivamente); coronel João Alexandre e coronel Zuza Bonito (figuras do patriarcalismo do sertão nordestino).

Para Candido (2017, p.204), o Romance de 30 apresenta “uma visão crítica com um acentuado realismo na linguagem”. Com isso, obras romanescas desse período, como *Vidas Secas*, *O Quinze* e *Os Brutos*, denotam personagens silenciados, retratando as discrepâncias econômicas e sociais da sociedade, bem como a exploração a que pessoas são submetidas.

O não-dito também é comunicação. Tal silenciamento, de acordo com Magalhães (2010), ocorre devido às condições anímalas desses personagens que os impedem de perceber que estão sendo explorados por lhes faltarem níveis de consciência. Têm-se, então, pessoas sem voz, decorrentes pela imposição da relação de poder e de submissão a que estão inseridos. Nessa perspectiva, o tema e a linguagem se comunicam em uma certa visão sociológica da realidade, demonstrando engajamento político e cultural, e a relação das vozes sociais se dá a partir de tensas relações de poder.

Os personagens no romance não são objetos do discurso do autor, mas sim sujeitos, agentes autênticos, de seu próprio discurso. Os lugares de fala entre os personagens das obras analisadas neste estudo podem ser confrontados, a fim de perceber diálogos revelados (individuais e sociais) nos silenciamentos percebidos, tendo em vista que, para Eagleton (2011), o gênero romance revela em sua própria forma um conjunto de interesses ideológicos, ou seja, têm-se valores e ideias de diferentes sujeitos pertencentes a diferentes grupos sociais, organizados historicamente.

Não é possível linguagem sem ideologia, pois esta “tem uma ligação constitutiva com a materialidade concreta da linguagem. O ideológico não é um conteúdo que a linguagem apenas veicularia, nem existe na consciência do sujeito entendida em termos psicológicos; ele é parte do uso de todo o signo” (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016, p.142-143). Assim, o personagem do romance é sempre um ideólogo em maior ou menor grau.

Nesse entendimento, então, a palavra é uma manifestação dos movimentos sócio-históricos efetivados nos/entre grupos sociais; ela determina uma retroalimentação ideológica contínua, tendo em vista que carrega ideologias de uma voz anterior, que, por sua vez, repercute sobre uma voz posterior. Nossos discursos são constituídos por vozes de outros, em todos os graus de precisão, de (im)parcialidade, de apropriação, de retransmissão.

Portanto, cabe observar no romance como essas vozes, esses discursos sociais, dialogam, tendo em vista que ele é produzido em um contexto de situação real, a qual é permeada de valores sociais axiologicamente estratificados, os quais são transportados diretamente para o interior do enunciado, da obra. Por isso, a análise de uma obra deve considerar a sua singularidade e a sua relação dialógica com outros discursos, confrontando-os, confirmando-os ou negando-os. A obra romanesca é, por excelência, heterodiscursiva: “O romance é um heterodiscurso social artisticamente organizado” (BAKHTIN, 2015, p. 29).

Diante disso, “a estilística adequada a essa particularidade do gênero romanesco só pode ser a estilística sociológica” (BAKHTIN, 2015, p. 77). Dessa forma, o contexto social concreto determina a configuração estilística do romance, sua forma e seu conteúdo. A tessitura do estilo em determinada obra e autor está relacionada à vida social do discurso, isto é, às relações dialógicas que o discurso do autor consolida com outros discursos; e não, meramente, uma questão isolada de escolhas individuais. O estilo no romance, então, gerencia vozes e discursos que estão inseridos em um contexto sócio-histórico, econômico, político e cultural.

Assim, diante disso, situado na dinâmica de produção cultural da década 30, este capítulo analisa o romance *Os Brutos* em relação à orientação dialógica interna entre as linguagens dos personagens, do narrador e do meio, em comparativo com outras obras da mesma época de produção e de repercussão maior, como *O Quinze* e *Vidas Secas*, buscando compreender as principais vozes sociais e os principais discursos estratificados.

As vozes sociais, para Bakhtin (2014), estão relacionadas, intrinsecamente, aos sujeitos dos discursos sociais, temporais e históricos situados, estabelecendo diálogos entre discursos, ditos ou não ditos, de outros sujeitos, refutando-se ou confirmando-se, seja no âmbito interno da obra, mas também com os elementos externos. Os diálogos, entre as produções literárias selecionadas neste estudo, ocorrem, sobretudo no que se refere às diversas vozes sociais relacionadas ao conflito entre o conservadorismo (patriarcalismo, casamento, família, trabalho e moralismo) e aos que não se submetem às imposições socioculturais.

Dessa forma, este estudo busca perceber as vozes sociais estereotipadas por uma elite conservadora na região Nordeste, confrontando elementos estruturantes e temáticos entre o romance bezerriano *Os Brutos* com *Vidas Secas* (1938), de Graciliano Ramos, e *O Quinze* (1930), de Rachel de Queiroz.

As discussões desses itens estão direcionadas à marginalização do homem em uma sociedade onde quem detém a palavra, possui o poder, tornando explícita a lógica dos discursos culturais hegemônicos, que moldam e fortalecem identidades sociais ao silenciarem as vozes de indivíduos, vitimados pela exclusão, desprovidos de lugar e linguagem. Tais seres confrontam os estigmas de destruição de um processo desumanizador disfarçado de progresso, o que possibilita escutar as suas vozes marginalizadas, as quais refletem para as diferenças e as relações desiguais de poder.

METODOLOGIA

A seca é um fenômeno natural que aparece na literatura, sobretudo no contexto de produção do Romance de 30, como detonador de mudanças significativas na vida das pessoas, desestabilizando as famílias social e moralmente; bem como, responsabilizada, inclusive, pelos conflitos sociais na região, o que determina até hoje o “discurso da seca”, propagando-se a ideia de que se trata de uma região climática homogênea, que teria originado uma sociedade também homogênea.

Segundo Albuquerque Júnior (1999, p.59), o discurso da seca é responsável pela progressiva unificação dos interesses regionais e “um detonador de práticas políticas e econômicas que envolve todos os Estados sujeitos a esse fenômeno climático”. A construção dessa imagem, baseada no estereótipo, é evidente na rudeza climática, que traz como consequência morte, tristeza, animais e pessoas esqueléticas, aspectos encontrados em quase todo o enredo de *Vidas Secas* e *O Quinze*, respectivamente:

Fabiano espiava a catinga amarela onde as folhas se pulverizaram, trituradas pelos redemoinhos, e os garranchos se torciam, negros, torrados. No céu azul as últimas arribações tinham desaparecido. Pouco a pouco os bichos se afinavam, devorados pelo carrapato. E Fabiano resistia, pedindo a Deus um milagre. (RAMOS, 2015, p.117).

Encostado a uma jurema seca, defronte ao juazeiro que a foice dos cabras ia pouco a pouco mutilando, Vicente dirigia a distribuição de rama verde ao gado. Reses magras, com grandes ossos agudos furando o couro das ancas, devoravam confiadamente os rebentões que a ponta dos terçados espalhava pelo chão. (QUEIROZ, 2016, p.14).

Os trechos retratam as condições naturais decorrentes da estiagem na região. As descrições direcionam para mudanças de paisagem, seja pelos aspectos da flora (“as folhas se pulverizaram, “jurema seca”), ou pela fauna (“os bichos se afinavam”, “Reses magras, com grandes ossos agudos furando o couro das ancas”). Os personagens

observavam as transformações nas paisagens, ocasionadas pela seca, e tentavam resistir: dirigindo-se a Deus por um milagre (Fabiano) ou alimentando o gado (Vicente). Com isso, “O romance de trinta instituiu uma série de imagens em torno da seca que se tornaram clássicas e produziram uma visibilidade da região à qual a produção cultural subsequente não consegue fugir” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 1999, p.121).

A imagem da chuva só aparece no capítulo sete, “Inverno”, dos treze presentes em *Vidas Secas*, quando Fabiano e a família já estão abrigados em uma casa de uma fazenda abandonada em decorrência dos efeitos da seca. Nessa parte, a chuva apresenta-se aos personagens como fator gerador de esperança em ver o pasto crescer e o gado se multiplicar; de conhecimento de sons não sentidos antes, como o tique-taque das pingueiras, a cantiga dos sapos e o sopro do rio cheio; e de pessimismo: “Sinha Vitória andava amedrontada. Seria possível que a água topasse os juazeiros? Se isto acontecesse, a casa seria invadida, os moradores teriam de subir o morro, viver uns dias no morro, como preás” (RAMOS, 2015, p.66).

Em *O Quinze*, a seca é o principal motivador que leva Chico Bento e a família a deixarem a fazenda onde trabalham e moram. O vaqueiro ainda espera uma semana após o dia de São José, 19/03; segundo a crença popular, se chover nesse dia, o ano será de bom inverno, o que garante a safra e a mesa farta. No entanto, a ausência de chuva anuncia o sofrimento e angústia da saga dos retirantes, que saem do Logradouro, próximo a Quixadá, à Fortaleza, realizando a maior parte do percurso a pé. Ao chegarem na capital cearense, embarcam para o Sul, sem vivenciar a chuva que cairia em dezembro no sertão (somente no penúltimo capítulo, o vinte quatro), sentida com intensidade pelo vaqueiro Vicente, que não abandona a terra seca, sempre na esperança de dias melhores:

E longamente ali ficou, sorvendo o cheiro forte que vinha da terra, impregnado dum calor de fecundação e renovamento, deixando que se molhasse o cabelo revoltado, e lhe escorresse a água fria pela gola, num batismo de esperança, a que ele deliciosamente se entregava, sentindo nas veias, mais ativo, mais alegre, o sangue subir e descer em gólfãos irrequietos. (QUEIROZ, 2016, p.140).

Compreende-se, assim, que em ambas as obras literárias, *Vidas Secas* e *O Quinze*, a chuva aparece nas narrativas em poucos momentos, sendo um elemento denotador de dias melhores, porém, não sendo fator suficiente para fixar o homem a sua terra, nem evitar os feitos naturais provocados pela seca.

Ao contrário do que é apresentado nas supracitadas obras canônicas do Regionalismo de 30, ao que se refere às dificuldades diante de terras tão inóspita, decorrente da seca, *Os Brutos*, ambientado nos sítios Alívio e Moradas, espaços ficcionais na zona rural da cidade do Seridó potiguar Currais Novos, apresenta, já em seus quatro primeiros parágrafos, o regozijo da abundância da colheita, decorrente de um inverno fecundo.

O Seridó estava cheio de barreira a barreira. Na Rua do Rio a água estava entrando nas casas. O açude do Governo tinha sangrado e a água subindo, subindo.

Há dois dias e duas noites que chovia sem parar em Currais Novos. A chuva acoitava nas telhas das casas fazendo goteiras nas calçadas. Uma de manhã foi lindo até limpou. O sol clareou nas poças de lama que a chuva tinha deixado. Os riachos foram baixando e baixaram. Mas de noite tornou a chover e os riachos tornaram a correr.

E o Seridó chegou com outra cheia. Estava escuro de tudo e o povo foi ver assim mesmo. Haviam trazido um farol e a sua luz alumiaava longe, na correnteza barrenta, da cor de barro, levantando remansos rio abaixo.

No outro dia havia cantos que podiam ter três palmos d'água [...]. O mata-pasto crescendo detrás das ruas e entrando nos quintais das casas. E os marmeleiros, de tão verdes, tomavam os caminhos, que tinham virado lama. (GOMES, 2011, p.13).

Nesses trechos, são encontradas palavras e expressões linguístico-discursivas, as quais caracterizam a presença de uma natureza abundante, benevolente e fértil, como: “O açude do Governo tinha sangrado e a água subindo, subindo”, “Há dois dias e duas noites que chovia sem parar em Currais Novos”, “E o Seridó chegou com outra cheia”, “...havia cantos que podiam ter três palmos d'água”.

Nesse entendimento, em *Os Brutos*, tem-se o contraste à imagem estereotipada de sertão; ao invés de imagem da paisagem vegetativa, associada a plantas ralas e secas, tem-se o crescimento do mata-pasto, estendendo para os quintais das casas, e os marmeleiros estavam “tão verdes”, que tomavam os caminhos.

Percebe-se, também, que a chuva proporciona a fartura de água na cidade, implicando com isso também uma fecunda produção de algodão: “Agora eram os algodoeiros que estavam florando e acasulando nos roçados. Fazia gosto se dizer como tudo renascia na força e na esperança da safra” (GOMES, 2011, p.13).

A imagem encontrada, inicialmente, do sertão, neste romance, distorce do posto em discursos hegemônicos literários, que a direciona como uma unidade indivisa, uma realidade homogênea, uma paisagem única de semelhanças e identidades, como um

recorte espacial presidido pela semelhança e pela identidade. O autor-criador, da obra de JBG, mesmo mantendo a sina da migração no final do romance, realiza um ato político, por realizar

um gesto de contestação, de problematização, de questionamento dos modos de definir, descrever, dizer e fazer ver o sertão. É, portanto, um gesto político da maior importância. É romper com as imagens e enunciados estereotipados, rotineiros, naturalizados, repetitivos, clichês sobre o sertão, a começar por enunciar a sua pluralidade interna. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2014, p.43).

Assim, diante de uma produção de algodão rentável, naquele momento histórico, é necessária a insurgência contra a descrição do sertão pautada no senso comum e à serviço de sustentação de interesses de relações de exploração, de dominação e de poder. Essas certezas, verdades e dados sobre o sertão precisam ser desconstruídos, confrontados e contestados. Não cabe imaginar o sertão, segundo Albuquerque Júnior (2014), como um lugar de atraso e miséria, ou invisibilizá-lo, ou ainda retratá-lo como um espaço anacrônico, em dissonância com o tempo da cidade, do litoral, do progresso, da contemporaneidade.

Nesse mesmo direcionamento de discussão de prosperidade no sertão, destaca-se o trecho de quando Sigismundo está deixando, depois de quase três anos, o centro de Currais Novos, a caminho de seu novo lar, o Sítio Alívio (porção de terras que o pai herdou do seu avô Cazuzá), e fica imaginando como seria o local, comparando-o, na imaginação com o Sítio Moradas, com presença de elementos caracterizadores de abundância e benevolência.

Agora estava no caminho do Alívio e não avistava mais Currais Novos. E a minha curiosidade de menino ia devorando as subidas e descidas do caminho e os meus olhos corriam perdidos, olhando os pés de juremas, as toiceiras de xiquexiques e os lajedos de pedras nos altos e nos serrotes. E como seria o Alívio? Seria como as Moradas? E ficava pensando como era. Via, então, a Bolandeira, o Açude Velho, o partido das canas detrás da parede, os pés de braúnas, a capela, o curral do gado, as casas dos moradores, o alpendre da casa grande, e papai e mamãe me esperando. (GOMES, 2011, p.44).

A descrição da paisagem direciona para um ambiente próspero, com marcações plurais, indicando que não havia escassez (pés de juremas e braúnas, toiceiras de xiquexiques, lajedos de pedras), bem como elementos que produzem atividades econômicas que fixam as pessoas ao lugar (Bolandeira, o partido das canas) e os que

mantém costumes diários de uma comunidade (capela, curral do gado, casas dos moradores, alpendre).

Outro momento afortunado na obra potiguar encontra-se no capítulo dezesseis, quando o narrador-personagem, Sigismundo, refere-se ao momento em que o pai o leva para conhecer o sítio Alívio: “O dia tinha amanhecido cheio de sol e como tudo era bonito e novo aos meus olhos: as árvores, os roçados de algodão, as vazantes de capim e o rio de areia branca” (GOMES, 2011, p.45).

Nesse mesmo percurso de conhecimento do sítio com o seu pai, deparam-se também com outros elementos que indicam prosperidade, como o gado de raça, o novilho gordo e uma vaca leiteira de estimação, de nome Bargadinha, que fora recebida de presente pelo avô Totônio por ocasião do nascimento de Sigismundo. Enfim, um lugar com natureza abundante e motivo de envaidecimento para seu proprietário, “O Alívio daria demais para que não se fosse mais bater na porta dos parentes e recorrer aos favores da família” (GOMES, 2011, p.46).

No romance potiguar, além dessa imagem do sertão associada à abundância de água e de fertilidade econômica, evocada pelo narrador Sigismundo, também é perceptível a representação ancorada no senso comum, travando um diálogo na mesma obra de perspectivas antagônicas.

Os roçados botados de novo, as cercas em pé, o açude acabado e nada de chover. Mal neblinou, a terra não molhou e o açude sem um pingo d'água. As aves deixaram de cantar e os matos secaram. Quando mais o Alívio precisava de chuva para as suas terras, o inverno faltou. (GOMES, 2011, p.56).

Essas vozes evocadoras do sertão estereotipado são percebidas a partir do vigésimo capítulo, dos vinte e cinco existentes, em *Os Brutos*. A partir de então, as três obras em análise comparativa neste estudo, dialogam com viés de semelhanças no que se refere à imagem do sertão e às consequências deste.

Percebe-se, agora, que a ausência da chuva, antes não sentida no enredo de *Os Brutos*, ocasiona ações, entre os personagens, que os direcionarão para o desfecho da narrativa, pois os seus destinos de sobrevivência no lugar onde vivem são comprometidos. O pai de Sigismundo, Cipriano, “estava devendo a seu Tota. Tinha lhe tomado trinta contos para tratar da safra e acabar o açude e dado o Alívio em garantia. (...) tinha empregado nelas o trabalho de dois anos”(GOMES, 2011, p.43); vê-se, então, obrigado a vender o gado de raça, as galinhas do terreiro e o Sítio para pagar as dívidas

contraídas e partir com a mulher, o filho e alguns trabalhadores para outra localidade, no caso São Paulo, em busca de melhoria de vida.

Papai já tinha mandado vender até as galinhas do terreiro. Não tinha mais nada e ia para o sul tentar a vida novamente. Ouvia dizer que no Estado de São Paulo não faltava trabalho e dinheiro para se ganhar. As lavouras de café estavam cheias de emigrantes nordestinos e muitos enriqueciam e prosperavam de novo. (GOMES, 2011, p.58).

Assim, nota-se que as duas imagens antagônicas do sertão estão presentes na obra literária potiguar. Elas se enfrentam e são colocadas em uma perspectiva contraditória, mesmo que o autor-criador discorde da concepção predominante de sertão miserável. Esse silenciamento não ocorre porque, de certa forma, trata-se de uma realidade, ainda que não englobe a totalidade, de uma região.

Em *Vidas Secas*, ocorre também o movimento migratório para o Sul (englobando aqui a região Sudeste) no final do enredo, quando Fabiano e sua família buscam uma vida melhor, com trabalho e educação para os filhos, como se fosse um destino de pessoas como eles, fortes e resistentes, mas que o sertão insiste em mandá-los para lá: “E andavam para o Sul, metidos naquele sonho. Uma cidade grande, cheia de pessoas fortes. Os meninos em escolas, aprendendo coisas difíceis e necessárias. [...] O sertão mandaria para a cidade homens fortes, brutos, como Fabiano, sinhá Vitória e os dois meninos” (RAMOS, 2015, p.127 -128).

E o sertão continua a mandar seus habitantes para o Sul, na perspectiva de melhorias... Dessa vez foi Chico Bento, sua esposa Cordulina e dois dos cinco filhos, em *O Quinze*. Após uma forte seca em Logradouro, próximo a Quixadá, no Ceará, a família se vê obrigada a migrar a pé para Fortaleza, apresentando as dificuldades encontradas durante o trajeto, sobretudo relacionada a fome e a sede, e a consequência dessas como a morte de um dos filhos, Josias, que come uma raiz de mandioca crua. Na capital cearense, os problemas persistem, e a família vai para o Campo de Concentração, espaço destinado aos flagelados da seca, até decidirem ir a São Paulo convencidos por Conceição: “Diz que lá é muito bom... Trabalho por toda parte, clima sadio... Podem até enriquecer...” (QUEIROZ, 2016, p.114).

Têm-se, então, um mesmo destino, mesmo fadado ao fracasso, para três heróis romanesco: Fabiano, que já inicia o romance em uma saga, fugindo da seca e em busca de condições de sobrevivência; Chico Bento, que no início ainda tem esperança de chuva para se manter na terra, mas sente que isso não é possível; e Sigismundo, que é

mandado para a casa dos tios para estudar, volta para a casa dos pais: “Não era um filho perdido no mundo, sem ninguém por ele” (GOMES, 2011, p.43) e depois tem que deixar o sítio Alívio em direção a outra terra com a família.

Diante disso, constata-se o entendimento de Lukács (2009a) de que, no romance, os personagens percorrem caminhos, a fim de solucionar seus próprios problemas, muitas vezes, são fadados ao fracasso. Eles são indivíduos solitários, que constroem seus próprios destinos, através de um projeto existencial escolhido para si, buscando a sua essência no embate com o mundo, em um processo de desenvolvimento de individualidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As passagens dos retirantes, nas três obras em análise comparativa, são financiadas pelo governo. Para Marx e Engels (1986), o Estado representa os interesses da classe dominante, para isso cria uma infraestrutura (leis, normas culturais, religiosas e ideologia), assim, “[...] o Estado adquiriu uma existência particular a par, e fora, da sociedade civil; mas ele nada mais é do que a forma de organização que os burgueses se dão, tanto externa como internamente, para garantia mútua da sua propriedade e dos seus interesses” (MARX; ENGELS, 1986, p.7).

Tais trabalhadores, ao chegaram na cidade grande, provavelmente, farão parte do exército industrial de reserva, termo elaborado por Marx (2012), referindo-se à população trabalhadora excedente, necessária para acumulação ou desenvolvimento da riqueza com base capitalista, isto é, o material humano sempre pronto para ser explorado.

No envolver da produção capitalista desenvolve-se uma classe de trabalhadores que, por educação, tradição e hábito, reconhece as exigências desse modo de produção como leis naturais e evidentes por si mesmas. A organização do processo capitalista de produção desenvolvido quebra toda a resistência; a constante geração de uma superpopulação relativa mantém a lei da oferta e da demanda de trabalho, e, portanto, o salário nos trilhos convenientes às necessidades de valorização do capital; a coerção muda exercida pelas relações econômicas sela o domínio do capitalista sobre o trabalhador. (MARX, 2012, p.461).

A exploração da força de trabalho vai continuar a persistir porque o sistema econômico é o mesmo, o capitalismo. A diferença, agora, é que esses indivíduos saem

de suas terras, para um lugar desconhecido (só ouviam falar como era São Paulo), com maior número de oferta de mão-de-obra, mas continuam vendendo a sua força de trabalho para atender a um sistema que produz riqueza aos poucos donos dos meios de produção.

Apesar dessa realidade, os romances literários, segundo Albuquerque Júnior (1999), ajudam a formar uma visão de que o Nordeste é o local onde a ordem sempre existe, e o mundo burguês é da perdição, uma ideia lírica da escravidão, ocultando o seu aspecto cruento, em nome da valorização de uma sociedade patriarcal e escravista. Bem como, tais obras ratificam o discurso hegemônico, diante da batalha secular homem *versus* natureza, de que não pode haver investimento financeiro do governo em uma região onde não é possível o desenvolvimento das atividades produtivas.

Sobre os personagens do Romance de 30, Albuquerque Júnior (1999, p.110, grifo do autor) afirma que “... são típicos, tipos fixos que mesmo diante de todos os conflitos internos e dos dissabores externos que enfrentam ao longo da trama, nunca chegam a se negar a si mesmos; eles têm garantida a continuidade de ‘um modo de ser’, de ‘um modo de pensar’, de ‘um modo de agir’ regional.” Ou como o filho mais velho de Fabiano vê o pai: “...o herói tinha-se tornado humano e contraditório” (RAMOS, 2015, p.68).

Ratifica-se que são indivíduos solitários, construtores de seus próprios caminhos em um mundo vulgar, instável e transitório. A vida sem começo, nem fim. No entanto, suas ações são contestáveis e possuem uma posição ideológica precisa; questionam e lutam contra a coisificação de seu ser, de suas ações e de seus pensamentos, ou seja, contra a coisificação de sua subjetividade (BAKHTIN, 2014).

A solidão não acontece somente com quem decide buscar caminhos imprecisos no sertão, como acontece com Fabiano e Chico Bento. Sigismundo também se sente sozinho em vários momentos, sobretudo quando mora na casa dos tios, exemplificando com o trecho da reação do narrador-personagem à fala da tia Maria ao dizer que não ia cuidar dos filhos dos outros, referindo-se a ele:

Senti as suas palavras entrando fundo no meu coração e quis gritar dentro da sala escura, onde tinham me botado para dormir numa rede desde que viera, mas o meu esforço foi abafado por um choro que durou a noite toda, um choro entalado e engolido de quem chora sozinho e não tem por quem chamar. (GOMES, 2011, p.18).

Nesse momento de solidão, Sigismundo percebe que o tratamento recebido pela tia é de apatia, seja pelo lugar onde dorme (mesma rede desde que chegara aquela casa), como também pela forma diferente de como é tratado em relação ao primo Aldair. Tal experiência desperta no menino-narrador o sentimento de justiça, de que todos tivessem por ele orgulho e respeito, provocando o interesse de ser reconhecido como herói, ao pensar em roubar uma arma para matar o seu Tota:

Quando corresse que o tinha matado e estava na cadeia, mamãe choraria ainda mais, mas se orgulharia de mim e falaria e falaria de coração lavado no seu filho. O povo saberia por que eu tinha feito tudo e ido para a cadeia e me olharia com respeito:

-Menino homem.

Pai Totônio não gritaria mais comigo. E tia Maria? E tio Abdias? E Zé do Cego, João Bolo e Leão? Iriam me visitar e eu olharia para todos como um herói. (GOMES, 2011, p.18).

Essa condição de herói, retratada pelo narrador-personagem, em *Os Brutos*, está associada à morte de uma pessoa, no caso seu Tota, que tira proveitos financeiros dos que já estão fragilizados com os efeitos provocados pela seca. Destarte que, mesmo retratando essa realidade existente, o autor-criador não culpabiliza somente a seca a aspectos que evocam mortes, tristezas, animais e pessoas esqueléticas, como é proposto em *Vidas Secas* e *O Quinze*. Em *Os Brutos*, o principal fator causador desses aspectos é a ganância humana em querer mais lucros e vantagens em detrimento ao sofrimento e exploração das pessoas, que enfrentam o fenômeno natural.

Os roçados botados de novo, as cercas em pé, o açude acabado e nada de chover. Mal neblinou, a terra não molhou e o açude sem um pingo d'água. As aves deixaram de cantar e os matos secaram. Quando mais o Alívio precisava de chuva para as suas terras, o inverno faltou.

Só para seu Tota foi bom. Um ano de seca lhe rendia mais do que um ano de safra, de fartura. Fazia os melhores negócios pela hora da morte, tomando as terras dos seus devedores atrasados pelo preço que queria. (GOMES, 2011, p.56).

Em *Os Brutos*, as vozes e discursos evocados de uma imagem de sertão, tão valorada positivamente, quase idealizada pelo autor-criador, só se realizam no contexto do Ciclo do Algodão. Se não fosse esse cronotopo, provavelmente, a imagem do sertão seria baseada no estereótipo, como ocorre em *O Quinze* e *Vidas Secas*.

Para Bakhtin (2014), o romance opera com a imagem da linguagem, pois o sujeito que fala neste gênero é um ideólogo e sua palavra representa um ponto de vista sobre o mundo. A ideia estereotipada do sertão nordestino representa uma ideologia produzida pela classe dominante para a manutenção do *status quo*, isto é, um instrumento de dominação de classe, eliminando as contradições existentes da realidade. Para Marx e Engels (1986, p.14), “as ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua forma espiritual”.

Percebe-se que o autor-criador de *Os Brutos* evidencia a relação econômica exploratória entre patrões e empregados, ricos e pobres, em todo o enredo, independentemente, das condições climáticas encontradas no sertão. A seca, como incorporado pelos discursos estereotipados, não é o único, nem muito menos o mais grave problema do lugar. Assim, não é a seca o fator principal que expulsa a família de Sigismundo para São Paulo, mas o vínculo de dependência financeira estabelecido entre o seu pai, Cipriano, e o financiador de seus negócios, seu Tota.

O romance potiguar é encerrado com Sigismundo e a família, juntamente com outros indivíduos que compartilham de igual destino. Em Natal, embarcando no porão de um navio com a imagem de água novamente, desta vez do mar: “O dia tinha amanhecido e Natal ia ressurgindo dentro da manhã de sol, clareando nos morros, nas Docas, na Praia da Limpa, e o Forte dos Reis Magos e o Farol da Boca da Barra foram ficando para trás. Agora era só mar, mar e céu, céu e mar” (GOMES, 2011, p.65).

Nesta perspectiva, de permanência de poderes hegemônicos, o tópico a seguir se propõe a analisar como os personagens, de acordo com a posição social e econômica, “impõem” a suas vozes como oprimido ou opressor diante de uma realidade de dificuldades que os levam a agir, respectivamente, em busca de melhorias de vida ou de ganância, não se importando, neste último caso, com o sofrimento alheio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sertão nordestino é pensado como um espaço onde as regras são determinadas pela natureza, porque é ela quem define destinos e estabelece privilégios, ou seja, o clima é o causador das mazelas sociais e políticas. A propagação desse tipo de discurso sobre o sertão nordestino favorece que reivindicações de investimentos não sejam prioridades, impossibilitando a adoção de políticas de infraestrutura, culturais e educacionais. Com isso, os habitantes desse lugar permanecem nas margens do tempo e

do espaço presentes, mantendo, segundo Albuquerque Júnior (2014), as relações de trabalho, de produção, de consumo e de poder que vêm de outros tempos e não se modificam.

As vozes sociais, elucidadas no romance potiguar, ao mesmo tempo que revelam o anacronismo de agentes sociais que dele servem, anunciam também resistências e desejos de mudanças por não concordarem e não obedecerem a ações de subordinação. Dessa forma, os enunciados direcionam para superação do sertão anacrônico, reivindicam mudanças de se pensar o sertão em um mundo contemporâneo com problemas a serem superados como os de outras regiões do país.

Por que, então, o romance *Os Brutos*, diante dessa particularidade, é silenciado por muitos anos? O lugar da fala e quem deve falar são definidos pelas relações de poder. Na época da produção da obra, em 1938, o Brasil vive o período de ditadura no governo de Getúlio Vargas, durante o Estado Novo (1937-1945), e José Bezerra Gomes é acusado de ser comunista, como ele também se vê abandonado pelos seus conterrâneos, é desmotivado e prefere silenciar, o que é lamentado por Nei Leandro de Castro no prefácio do livro ao afirmar que o escritor currais-novense é o mais importante romancista do RN e seria um dos melhores ficcionistas do país.

Portanto, os posicionamentos ideológicos no romance bezerriano fazem perceber que os brutos não são os trabalhadores explorados, sem estudos, sem perspectivas de futuro, mas, no silenciamento da reflexão da obra, os brutos são os que silenciam ou reproduzem os valores e as vozes do capitalismo nos discursos hegemônicos, diante de toda forma de violência social e econômica, tornando-se, assim, cúmplices da permanência da supremacia e do poder por uma minoria elitizada.

A voz e o silêncio, que ecoam de *Os Brutos*, após oitenta e dois anos de sua publicação, continuam atual e mantêm o caráter de luta de desconstrução de discursos estereotipados e propagados como verdadeiros por um grupo hegemônico de interesses de permanência de dominação sobre uma região.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **A Invenção do Nordeste e outras artes**. Recife:FJN, Ed. Massangana; São Paulo: Cortez,1999.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Distante e/ou do instante: “sertões contemporâneos”, as antinomias de um enunciado. *In*: FREIRE, Alberto (org.). **Culturas dos sertões**. Salvador: EDUFBA, 2014. p. 41-58.

BAKHTIN, Mikhail (Valentin Nikolaevich Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. O discurso no romance. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini *et al.* 7.ed. São Paulo: HUCITEC Editora, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance I**: A estilística. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.

CANDIDO, Antonio. **A educação pela noite e outros ensaios**. 6 ed. São Paulo: Ática, 2017.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. Curitiba/PR: Criar Edições, 2009.

GOMES, José Bezerra. **Os Brutos**. 3. ed. Natal, Sebo Vermelho, 2011.

MAGALHÃES, Belmira. A particularidade artística: a realidade entre local e o universal em Graciliano Ramos. *In*: ARAÚJO, Humberto Hermenegildo de; OLIVEIRA, Irenísia Torres de (Org.). **Regionalismo, modernidade e crítica social na Literatura Brasileira**. São Paulo: Nankin, 2010. p. 41-63.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã (I- Feuerbach)**. Tradução de Rubens Enderle. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

MARX, Karl. O processo de acumulação do capital. *In*: MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política, livro 1: o processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2012. p. 421-547.

SOBRAL, Adail; Karina, GIACOMELLI. Elementos sobre as propostas de Voloshinov no âmbito da concepção dialógica de linguagem. *In*: RODRIGUES, Rosângela Hummes; PEREIRA, Rodrigo Acosta (org.). **Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em linguística aplicada**. São Carlos: Pedro & João, 2016. p. 141-162.

QUEIROZ, Rachel de. **O Quinze**. 103. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2016.

RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas**. 129. ed. São Paulo: Record, 2015

O USO DE INFLUENCIADORES DIGITAIS COMO ESTRATÉGIA DE MARKETING EDUCACIONAL EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO

Maria Naftally Dantas Barbosa¹
Emanuella Rodrigues Veras da Costa Paiva²
Paulo Henrique de Moraes³
Adriano Lucena de Gois⁴

RESUMO

As personalidades da internet despertam o interesse de empresas devido ao fato de apresentarem alto potencial de influência no comportamento de compra das pessoas que os acompanham em suas mídias digitais. Em vista disso, essa pesquisa tem objetivo de investigar o uso dos influenciadores digitais nas estratégias de marketing educacional, auxiliando as instituições de ensino no relacionamento com os clientes e na prospecção de novos alunos. Para alcançar o objetivo proposto, a investigação possui a abordagem qualitativa e foi desenvolvida por meio de uma pesquisa exploratória. Em busca de obter uma maior diversidade de informações a pesquisa exploratória foi realizada em duas etapas: pesquisa bibliográfica e estudo de caso. Os resultados apontam que os influenciadores digitais de grande audiência podem auxiliar na gestão de comunicação e marketing das instituições de ensino, oferecendo conteúdos relacionados ao ensino e à profissionalização. Nesse caso, o influencer tem o papel de compartilhar sua realidade como aluno e ao mesmo tempo melhorar a visibilidade e a imagem da instituição, mostrando suas vivências pessoais e, com isso, atingindo seus seguidores com muito mais credibilidade e naturalidade.

Palavras-chave: Gestão, Marketing Educacional, Mídias Sociais, Influenciadores Digitais; Instituições de Ensino.

INTRODUÇÃO

A evolução das tecnologias da informação e comunicação deu espaço às novas plataformas de interação, modificando, assim, a relação entre empresas e seus públicos, que precisaram se adaptar ao surgimento desses novos canais de mídia e produção de conteúdo. Para Mowen e Minor (2007), as mudanças tecnológicas influenciam o estilo de vida dos

¹Mestre em Cognição, Tecnologias e Instituições da Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA, naftallydantas2@gmail.com;

²Mestre em Cognição, Tecnologias e Instituições da Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA, verasadm@gmail.com;

³Mestre em Cognição, Tecnologias e Instituições da Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA, paulomorais@hotmail.com;

⁴Mestre em Cognição, Tecnologias e Instituições da Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA, lucenaadriano@hotmail.com.

consumidores por oferecer um grande acervo de informações. Através da internet, os consumidores podem comparar produtos, avaliar preços, conhecer melhor suas características técnicas de uma forma rápida, econômica e cômoda, facilitando sua decisão final.

De acordo com Kotler (2010), atualmente o valor do produto é definido pelo cliente e não mais pelas empresas. Essa teoria originou o Marketing 3.0, voltado, por sua vez, para os seres humanos, dotados de “mente, coração e espírito”. O consumidor atual é uma pessoa preocupada com as situações ao seu redor, e ao buscar um mundo melhor, tornam-se mais participativos, desenvolvendo novas ideias, propondo soluções e consumindo notícias e entretenimento nos mais variados tipos de mídia.

Cada vez mais as pessoas estão buscando se conectar umas com as outras, criando grupos específicos para trocar experiências, informações de produtos/serviços e formar laços, seja dentro de seus círculos de amizade ou através das mídias sociais. Terra (2012) aborda que vivemos em uma era de indivíduos midiaticizados, na qual cada usuário tem a possibilidade de ser um canal de mídia, isso ocorre devido ao tempo em que passam muito mais em frente de computadores, *tablets* e *smartphones* do que, de fato, se relacionando. Em decorrência dessa massificação das atuais plataformas digitais, como é o caso das mídias sociais, alguns indivíduos acabam se destacando pela influência que exercem sob outras pessoas em determinados nichos de mercado – esses são denominados como *Digital Influencers* ou simplesmente influenciadores digitais.

Os influenciadores digitais são personalidades da *Web*, que através das redes sociais e outras plataformas discutem sobre assuntos de interesse da população, como moda, beleza, saúde, games e entretenimento em geral. São usuários ativos que se destacam por possuírem um grande número de seguidores, alcançando pessoas de diferentes lugares, idades e classes sociais, que se interessam e se identificam com sua forma de vida e comportamento. Conforme Kotler (2010) quanto mais fortes e expressivas as mídias sociais se tornam, mais os consumidores têm o poder de influenciar outros consumidores com suas opiniões e experiências. Nesse caso, as personalidades digitais agem como consumidores que ao provarem de um determinado produto, recomendam-no ou não aos outros, e por isso podem também ser classificados como formadores de opinião.

Esta pesquisa está centrada nos influenciadores digitais como ferramenta de marketing educacional em instituições de ensino, visto que essas personalidades despertam o interesse de empresas devido ao fato de apresentarem alto potencial de influência no comportamento de compra das pessoas que os acompanham em suas mídias digitais.

O Marketing educacional, que é uma abordagem do Marketing tradicional, foca em buscar e aplicar estratégias nos processos de comunicação das instituições de ensino. Sabe-se que o público interessado em algum tipo de ensino e especialização busca informações que o ajude a refletir sobre qual curso escolher, área de ensino que lhe interessara mais e, claro, qual instituição escolheria. Tudo isso demanda muita pesquisa e torna-se possível através dos aparatos tecnológicos que estão disponíveis à sociedade, principalmente aos jovens. São vídeos com conteúdo variado, campanhas publicitárias e ações de relacionamento na busca de satisfazer a sede de informação dos clientes de uma geração conectada. Intrínseco a esse cenário, o marketing em instituições de ensino precisa estar on-line e conectado, pois é no digital que os potenciais alunos estão buscando reconhecer suas principais características antes da escolha (RICOY JÚNIOR; BAZI, 2019).

A fim de propor uma discussão inicial a respeito dessa temática, questionamos: os influenciadores digitais podem ser incorporados nas estratégias de Marketing Educacional das instituições de ensino? Diante deste contexto, o presente artigo tem objetivo de investigar se os influenciadores digitais podem ser incluídos nas estratégias de marketing educacional das instituições de ensino, auxiliando-os no relacionamento com os clientes e na prospecção de novos alunos.

A pesquisa justifica-se pela importância atual do tema, devido ao avanço tecnológico e a influência da internet, por meio das redes sociais digitais e o grande impacto no mercado, promovendo facilidade de comunicação entre empresa e cliente (SOUSA, 2020). O tema é considerado relevante, pois as instituições de ensino podem identificar e atentar-se de que forma os influenciadores digitais tem provocado mudança no comportamento dos usuários, entender a importância dessas personalidades no processo de decisão de potenciais alunos e, além disso, utilizá-las como parceiras na gestão escolar, principalmente em suas futuras estratégias de comunicação e marketing.

Em busca de responder à pergunta de pesquisa proposta e de cumprir o objetivo delimitado, este artigo está organizado em cinco seções. A primeira é esta introdução. Em seguida, descrevemos aspectos metodológicos da pesquisa realizada. A terceira aborda o referencial teórico contendo três tópicos principais: 1) os aspectos do Marketing Educacional; 2) o Marketing Digital e as mídias sociais na gestão das instituições; 3) o contexto dos influenciadores. Na quarta seção apresentamos e discutimos os resultados encontrados e por último breves considerações finais.

A abordagem e os caminhos metodológicos para a realização desta investigação serão abordados no tópico a seguir.

METODOLOGIA

Essa é uma pesquisa de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de uma pesquisa exploratória. A pesquisa qualitativa foi escolhida por ser responsável por buscar a compreensão de um fenômeno, baseando-se na coleta de informações, interpretação e descrição de sujeitos e o seu contexto (MINAYO, 1995; GODOY, 1995). Em busca de obter uma maior diversidade de informações a pesquisa exploratória será realizada em duas etapas: pesquisa bibliográfica e estudo de caso.

A pesquisa exploratória tem como objetivo explorar um problema ou uma situação, buscando entender as razões e motivações que envolvem as atitudes e o comportamento das pessoas (MALHOTA, 2012). Por sua vez, Mattar (2012) define que esse tipo de pesquisa familiariza e eleva o conhecimento acerca de um problema de pesquisa e é indicada para os primeiros estágios da investigação.

De acordo com Minayo (2001) a fase exploratória, que também pode ser considerada uma pesquisa exploratória, é a fase de maior aproximação com o objeto estudado e com o campo observado. A justificativa para escolha dessa pesquisa é devido ao fato da temática envolvendo o uso de influenciadores digitais como estratégia de marketing educacional ser ainda pouco explorada na literatura, necessitando de uma investigação aprofundada para familiarização do assunto, de modo que esclareça certos questionamentos e possibilite novas discussões em pesquisas futuras.

Nesse caso, um dos caminhos percorridos para a realização desta pesquisa foi a pesquisa bibliográfica, principalmente em sites e blogs que abordem sobre o tema marketing educacional, estratégias digitais e influenciadores, além de artigos relacionados a esse assunto. Desta forma, foi possível reunir teorias e informações que foram imprescindíveis na construção deste artigo.

Para auxiliar na compreensão do tema proposto e, principalmente, na comprovação do que é apresentado no artigo, foi realizado posteriormente um estudo de caso, já que esse método se concentra em uma situação, evento, programa ou fenômenos individuais, grupais e organizacionais mais complexos da sociedade (MERRIAM, 1988). Além disso, favorece um maior nível de detalhamento das relações entre os indivíduos e uma organização ou um ambiente nos quais estão inseridos e lidam com informações mais subjetivas e com maior riqueza de detalhes (YIN, 2015).

Dessa forma, foram escolhidos alguns casos envolvendo o marketing digital de algumas instituições de ensino brasileiras que utilizam influenciadores digitais, como os YouTubers Whindersson Nunes e Karol Pinheiro e os *instagrammers* Tatá Werneck e Wesley Safadão, em suas campanhas de comunicação. Por meio da análise desses casos, pôde-se extrair informações acerca do uso na prática dessas personalidades na publicidade, bem como a narrativa utilizada por eles para divulgar a marca e a mensagem da instituição.

REFERENCIAL TEÓRICO

Marketing Educacional

Inicialmente, o Marketing era visto como uma atividade de venda, promoção e manipulação, retardando a sua implementação nas instituições de ensino. De fato, as escolas se negavam a serem associadas às técnicas que visavam, segundo elas, apenas a busca por novos clientes e mais matrículas.

Com o passar dos anos, à medida que o Marketing foi sendo melhor estudado e, aliado às mudanças radicais que foram acontecendo no setor da educação, principalmente, tratando-se do aumento no número de escolas, as instituições de ensino precisaram se adaptar às realidades e exigências desse mercado, lançando mão de estratégias para se sobressaírem. Nesse caso, as instituições de ensino precisaram tornar seu serviço muito mais atraente e divulgado, incrementando sua missão educacional.

As instituições de ensino tomaram posse da condição de verdadeiras empresas, com missão, objetivos e claro, clientes. Na constante procura pelo destaque em meio à crescente concorrência e, ainda, uma melhor participação no mercado, as escolas investiram em ferramentas que melhor atendessem às expectativas e satisfação dos alunos, e por isso, começaram a investir em um setor de Marketing e comunicação, com profissionais que realmente entendem do assunto:

Marketing é uma atividade central das instituições modernas, crescendo em busca de atender eficazmente alguma área de necessidade humana. Para sobreviver e tornar-se bem-sucedidas, as instituições devem conhecer seus mercados, atrair recursos suficientes, converter esses recursos em programas, serviços e ideias apropriadas e distribuí-los eficazmente aos vários públicos consumidores (KOTLER; FOX, 1994, p. 23).

O Marketing educacional, portanto, é necessariamente uma ferramenta que se concentra na satisfação do seu mercado-alvo. Kotler e Fox (1994) ainda revelam que as

escolas que orientadas por essas ferramentas, experimentam de uma considerável melhora em eficácia no recrutamento.

É importante destacar que o Marketing no ambiente escolar vai além de prospectar clientes e atrair matrículas. Suas ferramentas permitem que as instituições se tornem mais transparentes e honestas. Elas se conhecem enquanto instituição, obtém informações relevantes sobre seu público e, principalmente, permitem que a sociedade encare sua imagem organizacional, mesmo com suas forças e fraquezas e, por isso, se posicionam bem melhor no mercado, atingindo os seus objetivos.

Sendo assim, o Marketing educacional se torna uma realidade presente para que as escolas conheçam seu público – que engloba alunos, pais e responsáveis – conheçam também as suas necessidades, trabalhem para garantir a eficiência em seus serviços, e concomitantemente, proporcione satisfação.

De acordo com Kotler e Fox (1994) as escolas que apresentam um departamento profissional voltado para as ações de mercado tendem a atingir seus objetivos com maior eficácia. “Marketing é a ciência aplicada mais preocupada em administrar trocas de forma eficaz e é relevante às instituições educacionais tanto quanto às empresas que visam lucro” (KOTLER; FOX, 1994, p. 30). Para os autores, o setor da administração da instituição quando supervisionada pelas ações mercadológicas é destacada, promovendo o desenvolvimento e avanço dos programas, preços, comunicações eficazes e distribuição.

Com o visível crescimento das novas tecnologias, o surgimento das mídias sociais e a virtualização do consumo, os indivíduos começaram a utilizar as técnicas da internet para criar e estreitar vínculos. Dessa forma, as empresas precisaram sair do comodismo da relação face a face, voltando-se também para o público internauta, reformulando um novo modelo de anunciar, através do Marketing digital, como será abordado a seguir.

Marketing Digital para as Instituições de Ensino

Marketing digital, como afirma Souza (2012, p. 34) é o processo em que se usa a tecnologia de informação ligada à internet e demais dispositivos disponíveis para realizar uma comunicação de cunho comercial entre as empresas e seus consumidores. A digitabilidade das relações comerciais não é uma ameaça, mas uma oportunidade de negócio por ser fonte de informação global. Ainda para o autor, “a internet coloca as empresas a disposição dos clientes com apenas um clique”. Em outras palavras, os produtos e serviços se tornam mais alcançados através do crescimento do advento da internet.

Com isso, entende-se que através da citação é que a internet deixa de ser apenas um meio de interação entre pessoas para ser também um meio de interação entre pessoas e empresas. É, atualmente, um método de divulgação e comercialização, em que as organizações expõem suas marcas, produtos e serviços para um público agora diferenciado.

Souza (2012) relata que atrelado ao desenvolvimento e poder da internet, as tendências de Marketing começaram a mudar para se adaptar. Nessa medida, as empresas passaram a utilizar a *web* para espalhar e propagar suas marcas, atingindo mais rápido seus públicos. Com as instituições de ensino a situação não é diferente. Muitas escolas vêm aderindo, estrategicamente, as ações do Marketing digital como canal de comunicação com seus clientes.

Souza (2012) salienta que não importa o ramo em que uma empresa atue no mercado, sempre haverá uma grande parcela de usuários conectados à internet e, ainda, àqueles que acessam mais que qualquer outra mídia. Dessa forma, é preciso adaptá-la e fazê-la parte importante do planejamento de Marketing, desenvolvendo ações integradas que permitam melhor utilizar todas as ferramentas disponíveis.

Uma ferramenta de Marketing digital para as empresas é anunciar e divulgar por intermédio das mídias sociais. É indispensável que hoje as empresas não invistam nessas plataformas para interagir com seus clientes (conhecendo mais o seu público-alvo, resolvendo possíveis problemas) e até prospectar mais. Além de ser um investimento barato e acessível a todos os tipos de organizações: grande, médio ou pequeno porte.

De acordo com Souza (2012, p. 215) mídias sociais são “espaços de interação entre usuários”. Nesses espaços, os indivíduos dialogam, trocam informações, compartilham conteúdos, expõem suas opiniões, expressam-se livremente, e se relacionam sem nenhuma imposição. São considerados exemplos os *blogs*, as redes sociais, redes profissionais e sites de compartilhamentos de conteúdos audiovisuais, entre outras.

Para Brogan (2012) as conversas são o foco das mídias sociais. O real propósito é fortalecer as relações através do modo digital, proporcionando um acervo de ferramentas que podem ser usadas por diferentes segmentos de negócios, de várias formas. É um conjunto de táticas de comunicação e colaboração utilizadas para a interação. Ainda para o autor, as mídias sociais permitem que as empresas tenham um público significativo, tenham uma voz de destaque sob seus concorrentes, possibilitando uma maior flexibilidade e uma audiência global.

A internet é apenas mais um meio de comunicação utilizado para divulgar uma marca. Segundo Lupetti (2006, p. 97), “qualquer que seja o público a que se destina a comunicação

empresarial, um planejamento de ações se faz necessário”. Dessa forma, uma empresa só se torna realmente conhecida se for implantada uma série de ações publicitárias que, em conjunto, valorizarão a marca no mercado.

Nesse sentido, uma das estratégias que integram as atividades do Marketing na perspectiva digital é a parceria com personalidades da internet, também conhecidos como influenciadores digitais. Essas personalidades podem ajudar as escolas a trabalhar a marca, sua imagem e os valores atribuídos a ela, sendo fundamental para que as instituições de ensino consigam melhor alcançar seu público.

Influenciadores Digitais

As tecnologias digitais ocupam um importante papel nas mudanças ocorridas em vários aspectos da vida humana e social, modificando a visão do consumidor sobre o mercado e, conseqüentemente, a forma como as empresas se comunicam com eles. Para Kotler (2010, p. 28), “a nova onda de tecnologia facilita a disseminação de informações, ideias e opinião pública e permite aos consumidores colaborarem para a criação de valor”. Com isso, o autor reforça o conceito do Marketing 3.0, mais colaborativo e voltado para uma sociedade criativa, dotada de valores, atitudes e comportamentos.

Com a ascensão das mídias sociais, as pessoas deixaram de ser apenas consumidores para se tornarem prosumidores, produzindo conteúdo de forma livre e independente e divulgando para outros consumidores, chegando a influenciar em sua decisão de compra, é o caso dos líderes e formadores de opinião ou simplesmente influenciadores. De acordo com Solomon (2016), os líderes de opinião são pessoas com certo poder social que carregam uma bagagem de informações valiosas sobre determinado produto ou serviço e podem influenciar comportamentos alheios. Esses líderes são divulgadores de mensagem e compartilham conteúdo através do boca a boca ou de suas mídias sociais, e, por estarem conectados a inúmeras pessoas, viralizam e alcançam rapidamente um grande número de visualizações e reproduções.

Os influenciadores estão se tornando os maiores aliados das marcas, pois normalmente são os primeiros a adotar tendências, estilos de vida e acolher novas tecnologias, tornando-os referência no assunto. Peter e Olson (2010) definem os grupos de referência como uma ou mais pessoas que são utilizadas como referência para desenvolver reações afetivas e de comportamento. Para os autores, eles exercem grande influência tanto nas atitudes e valores

dos consumidores quanto na compra de produtos de uma marca específica e até na escolha por determinada loja.

Os conceitos de grupos de referência foram utilizados pelos anunciantes para tentar persuadir os consumidores a comprar produtos e marcas. Mostrar o consumo dos produtos em situações sociais prazerosas e usar pessoas famosas para endossá-los, bem como membros notórios de um grupo como porta-vozes na propaganda, constitui-se uma prova de que os profissionais de marketing e os anunciantes, para desenvolver suas estratégias de comunicação, valem-se substancialmente da possibilidade de o grupo de referência influenciar o comportamento de consumidor. (PETER; OLSON, 2010, p. 344).

Nesse caso, utilizar personalidades conhecidas do público como ferramenta de persuasão para estimular a comercialização de produtos e marcas está se tornando cada vez mais uma prática comum, pois como destaca Kotler (2000) os grupos de referência expõem um indivíduo a novos estilos de vida, influenciam seu comportamento e isso pode afetar as escolhas de consumo.

O processo de decisão de compra é composto por cinco estágios: identificação do problema; busca de informações; avaliação de alternativas; decisão e escolha do produto e, por fim, comportamento pós-compra (KERIN; HARTLEY; BERKOWITZ; RUDELIUS, 2011). Nesse caso, os líderes de opinião/influenciadores estão inseridos no estágio de busca de informações, pois é nessa fase em que os consumidores procuram por experiências anteriores sobre algum produto ou marca, realizando uma busca externa com diferentes fontes para depois avaliar.

Para Solomon (2016, p. 521), “a internet torna os líderes de opinião ainda mais influentes”, pois em vez de atingir apenas aqueles que estão por perto, acabam alcançando milhões de pessoas de uma única vez. O autor define os influenciadores digitais como “usuários de poder”, por conseguir influenciar decisões de compra de um grande número de consumidores através de uma rede de comunicação sólida e ativa. Nesse caso, as pessoas acreditam em suas opiniões e os considera uma fonte de informação confiável sobre algum produto ou marca. Ainda para o autor, um líder/influenciador que é especialista e um grande conhecedor do assunto no qual aborda e divulga em suas mídias sociais, tende a influenciar ainda mais as escolhas de outros indivíduos.

É importante destacar que os influenciadores digitais geralmente produzem posts ou vídeos em que expõem suas opiniões e suas rotinas. Em parceria com marcas, atrelam produtos a esses conteúdos. Dessa forma, a mensagem atinge um grande número de potenciais clientes, através da disseminação das redes sociais, em sua maioria YouTube e *Instagram*.

Nesse caso, os índices de sucesso são curtidas e visualizações e, conseqüentemente, mais pessoas conhecendo, falando e buscando informações sobre a marca/instituição.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o avanço das tecnologias, o comportamento do consumidor muda, evolui e torna-se mais exigente, fazendo com que as marcas precisem se adaptar a essa realidade e apostar em novas ferramentas para alcançar o seu público e transformá-lo em clientes potenciais, inclusive as instituições de ensino. Aqui, entram os influenciadores digitais, personalidades influentes da internet que mobilizam um grande número de seguidores em suas mídias sociais e têm a capacidade de formar opinião, comportamentos e até criar conteúdo exclusivo.

De acordo com a 11ª edição da pesquisa TIC Domicílios⁵, 58% da população brasileira utilizam a internet, representando cerca de 102 milhões de internautas. Com base nesses dados, pode-se dizer que o processo de decisão de compra tem a internet como grande aliado e tornou-se uma extensa pesquisa, seja em mídias sociais, sites, buscadores etc.

Os estudantes cada vez mais estão inseridos num contexto que os tornam quase que dependentes do smartphone, e essa tendência tende a aumentar cada vez mais. Sabe-se que a vida de um estudante vai muito além dos deveres acadêmicos, sendo composta também pelas novas relações que vão surgindo em espaços de convívio comum, como as mídias sociais. É nestes momentos que os estudantes socializam, conhecem novas pessoas, trocam conhecimentos/informações entre si e também são expostos a inúmeras imagens e vídeos publicitários com as personalidades digitais de grande relevância social na atualidade (LIMA, 2019).

Muitas são as instituições de ensino que utilizam celebridades da internet para serem garotos propaganda de suas campanhas publicitárias ou realizam parcerias para que sejam citados em seus vídeos e postagens a fim de que mais pessoas sejam alcançadas de forma natural e quase que despreziosa. Nesse caso, os influenciadores têm o papel de compartilhar sua realidade como aluno e ao mesmo tempo melhorar a visibilidade e a imagem da instituição, mostrando suas vivências pessoais.

Isso acontece muito com instituições de ensino que promovem cursos de línguas, como é o caso da English Live. A English Live é uma escola de inglês online, que faz parte do grupo educacional EF Education First, com experiência mundial de mais de 50 anos no ensino

⁵ Pesquisa que mede a posse, acesso e hábitos da população brasileira em relação às tecnologias de informação e de comunicação.

de inglês. A escola vem utilizando constantemente a imagem de dois influenciadores muito famosos na televisão e internet, é o caso dos apresentadores Tatá Werneck e Fábio Porchat, como podemos ver na fig 1. As personalidades possuem, até o momento, 41,9 milhões e 5,8 milhões de seguidores no *Instagram* respectivamente.

Figura 1 – Folder digital da campanha da English Live



Fonte: brasil123.com.br (2020).

Na campanha, é possível observar que a estratégia que eles utilizam é a veiculação de propagandas de curta duração no YouTube, que podem aparecer antes, no meio ou ao final da reprodução de um player. Desse modo, a estratégia torna-se eficiente pelo fato do YouTube conter um grande número de acessos, sendo um dos sites mais visitados do país, o que aumenta as chances de o anúncio ser visto por mais pessoas (AMARAL et al., 2016).

Ressalta-se que “o YouTube não é lugar para um comercial de TV, portanto é preciso adequar o conteúdo ao estilo da plataforma, ou seja, contar uma história, entreter e informar, lembrando sempre de manter uma linguagem mais coloquial e dar voz ao consumidor” (AMARAL et al., 2016, p. 12). Com isso, é possível perceber que as propagandas da English Live na mídia social procuram contar uma história, apresentar um problema e resolvê-lo em poucos minutos de veiculação. A fig 2 mostra um *frame* de um dos vídeos publicitários da escola. Na ocasião, a aluna, que no caso é a apresentadora Tatá Werneck, inicia um diálogo com uma professora de inglês apresentando as vantagens de realizar o curso. A narrativa mostra a influenciadora falando em inglês de forma errada e a professora corrigindo sua pronúncia. Em outro momento, Tatá aborda a questão da “gringofobia”, medo de falar inglês em público, e relata que esse problema foi resolvido após iniciar suas aulas na English Live.

Nota-se que de forma cômica, natural e dinâmica a propaganda mostra a qualidade e credibilidade do curso, mesmo sendo ministrado no formato EaD.

Figura 2 – Frame da propaganda da English Live com Tatá Werneck



Fonte: youtube.com (2020)

Dessa forma, entende-se que o objetivo de utilizar influenciadores presentes nas propagandas das empresas/instituições de ensino é passar informações acerca de determinados assuntos, demonstrando os benefícios de certos produtos ou serviços dentro da comunidade social onde se enquadram e, com isso, atraído a atenção do público (LI et al., 2011).

Ainda na perspectiva do YouTube, pode-se dizer que o crescimento acelerado nas visualizações de vídeos e a variedade de conteúdos produzidos faz com que a mídia social seja ser considerada a nova televisão. O poder de moldar opiniões e engajar consumidores deixou de ser tarefa apenas dos grandes grupos de mídia tradicional, como rádio e TV, e passou a ser associado a uma nova geração de produtores de conteúdo. Com isso, os youtubers passam a ser os novos ídolos dos jovens brasileiros, devido ao fato deles tratarem de conteúdos importantes com mais originalidade e interagindo com a audiência através dos comentários, se colocando no mesmo nível de quem os acompanha e não mais com o sentimento de superioridade que é próprio de grandes celebridades (AMARAL et al., 2016).

Esse é o caso da youtuber Karol Pinheiro, criadora de conteúdo dos segmentos de moda, beleza, estilo de vida e viagens. A youtuber ficou mais conhecida no ano de 2014 quando realizou um intercâmbio de 6 meses para estudar inglês nos Estados Unidos. Durante esses 6 meses, a influenciadora postava vídeos semanais falando sobre sua rotina de estudos e vida em Nova York de forma espontânea e acessível. Após isso, Karol realizou várias parcerias com outras empresas de intercâmbio para estudar o idioma em outros países, como Canadá e Inglaterra. Devido a tudo isso, a imagem da *youtuber* já estava bastante atrelada ao

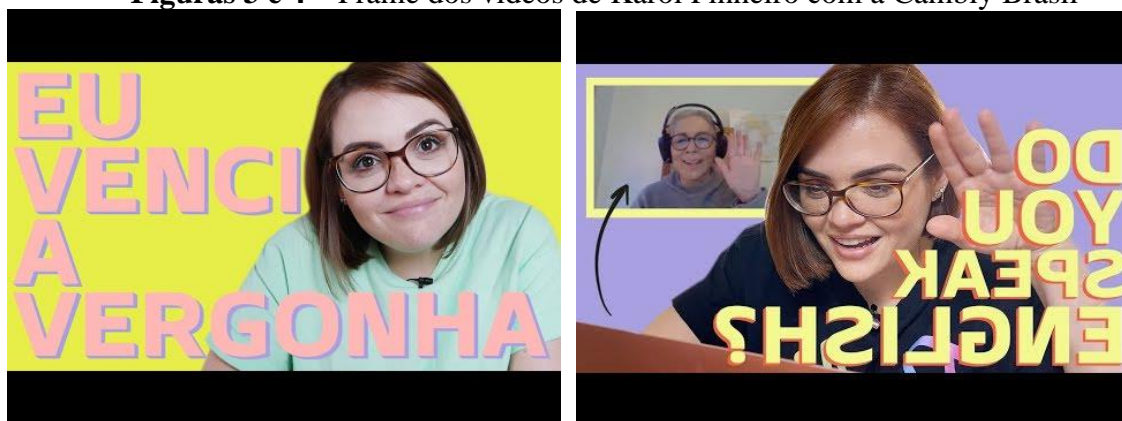
inglês. Pensando em aproveitar essa associação, a escola de idiomas Cambly Brasil realiza várias parcerias com a influenciadora, que hoje conta com mais de 1 milhão de assinantes em seu canal no *youtuber*.

A Cambly Brasil é uma instituição de ensino de inglês online, composta por site e aplicativo para celular. A plataforma é focada na conversação e oferece aulas particulares com professores nativos do idioma. Através de uma webcam e microfone o aluno conversa e treina a pronúncia do idioma.

As figuras 3 e 4 mostram alguns dos vídeos que Karol Pinheiro publicou em parceria com a Cambly Brasil. Lembrando que o vídeo é sinalizado como publicidade, ou seja, a instituição pagou para a influenciadora gravar e postar o conteúdo falando sobre as aulas, a metodologia utilizada, mostrando os recursos e as vantagens de falar inglês. Em um dos vídeos Karol, que se diz aluna da instituição, participa de uma aula e demonstra na prática como elas acontecem para os seus seguidores.

Intitulados como “Você trava na hora de falar inglês” e “Como aprender a falar inglês online”, a Cambly utiliza a mesma estratégia da English Live. Inicialmente a *youtuber* lançou um vídeo abordando a questão da vergonha em falar inglês e conta por experiência própria como ela venceu a sua vergonha. No vídeo seguinte Karol traz a solução para superar os problemas com a vergonha, que, nesse caso, é a escolha e o investimento nas aulas online da Cambly Brasil.

Figuras 3 e 4 – Frame dos vídeos de Karol Pinheiro com a Cambly Brasil



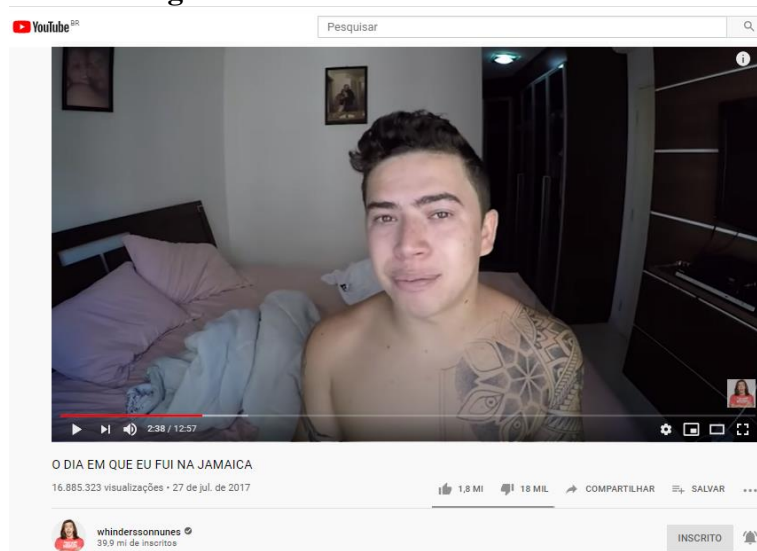
Fonte: youtube.com (2020)

Com isso, entende-se que a narrativa acompanha a evolução da aluna durante todo o curso, ao passo que os vídeos mostram do início da prática até o momento em que ela perde a vergonha e fala o idioma fluentemente. Além disso, o fato da *youtuber* falar da sua experiência em seu canal de forma espontânea agrega ainda mais valor, transmitindo mais

confiança, qualidade e acessibilidade para os seguidores, afinal, a imagem da instituição fica automaticamente associada a da influenciadora, conhecida pelos seus estudos e capacitação na língua estrangeira. Ademais, esse resultado confirma o pensamento de Suhrawardi (2016) abordando que as empresas contratam as personalidades digitais devido a sua enorme influência nas redes sociais para a promoção e divulgação do seu novo produto ou serviço, por meio de postagens em seus perfis pessoais, permitindo que haja uma maior interação, direcionando o consumidor a efetivação da compra.

Na mesma perspectiva, Whindersson Nunes, que é considerado o maior youtuber do Brasil com aproximadamente 40 milhões de inscritos no seu canal e 42,5 milhões de seguidores no *Instagram*, realizou várias parcerias com o professor de inglês Mário Vergara buscando promover seu curso e seu canal no YouTube. Em um dos vídeos publicado no canal do influenciador (ver fig 5) ele conta a sua experiência de viajar para a Jamaica sem saber falar inglês. Durante o vídeo Whindersson narra, com tom cômico, a sua dificuldade em entender o que estava sendo dito pelos nativos do país e também em pronunciar determinadas palavras. Seguindo as mesmas estratégias anteriores, o influenciador apresentou a sua dificuldade durante a viagem e relatou que o que o ajudou foi o contato com o professor Mário Vergara. Ao final, Whindersson Nunes fala sobre a importância de falar inglês nos dias atuais e indica o canal do professor para quem busca aprender o idioma.

Figura 5 – Vídeo de Whindersson Nunes



Fonte: youtube.com (2020)

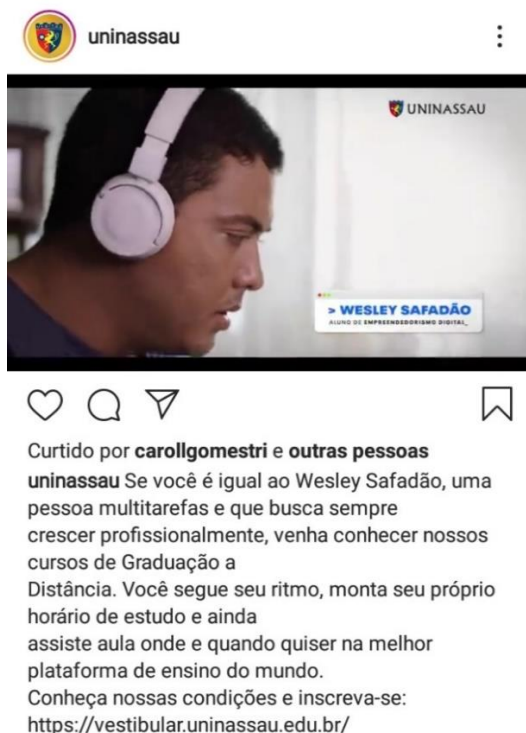
O vídeo alcançou a marca de quase 17 milhões de visualizações e mais de 1 milhão de curtidas, o que aumentou consideravelmente a procura pelo canal do professor Mário Vergara e o tornou conhecido. Atualmente o professor possui mais de 2 milhões de inscritos no seu

canal no YouTube, onde ele publica vídeos toda semana com aulas de inglês, além disso, tornou-se um dos influenciadores do segmento de educação mais importantes do país. Isso se deu em decorrência da grande audiência e visibilidade proporcionada por meio da sua parceria com o criador de conteúdo Whindersson, provando que a partir do momento que os seguidores atribuem uma atração a um influenciador existe uma maior possibilidade de realizar compras, contratar um serviço e usar produtos de uma empresa/instituição que ele recomendou. Um influenciador que atinge um nível maior de popularidade e fama, como é o caso de Whindersson Nunes, é considerado mais atraente e de confiança pelos usuários e por isso, tem um impacto maior nos seus comportamentos (SOUSA, 2020).

Por último, temos o caso do cantor Wesley Safadão, que conta com mais de 30 milhões de seguidores em seu perfil no *Instagram*, o que o torna referência e também um influenciador digital devido a sua presença ativa nas redes sociais. O cantor atualmente é garoto propaganda do Centro Universitário Maurício de Nassau – UNINASSAU. A instituição é privada e conta com cursos de ensino superior em estados das Regiões Norte e Nordeste do Brasil, além de cursos na modalidade à distância. Além das propagandas que são veiculadas nas mídias sociais (ver fig 6), a instituição ainda patrocinou a *live* do cantor realizada no período de isolamento social provocado pela pandemia do novo coronavírus. Durante o show transmitido ao vivo nas redes sociais do cantor, a Uninassau chegou a promover um sorteio de 10 bolsas de estudo de 100% para os telespectadores nos cursos de graduação na modalidade EAD para o semestre de 2020.2.

É importante ressaltar que na propaganda Wesley é tratado como estudante do curso de Empreendedorismo Digital da instituição, o que reforça ainda mais a qualidade da Uninassau e a credibilidade da mensagem, já que o cantor faz a indicação devido à sua experiência positiva como aluno.

Figura 6 – *Print screen* da propaganda da Uninassau com o cantor Wesley Safadão no *Instagram*



Fonte: [instagram.com/uninassau](https://www.instagram.com/uninassau) (2020)

No discurso da propaganda tem a seguinte frase: “além do Wesley cantor, tem o Wesley produtor, o empreendedor, o líder, e tem o Wesley aluno que não para de aprender para fazer tudo dar certo. [...] Faça como eu, faça a graduação à distância Uninassau, o melhor EAD do Brasil.” Enquanto o cantor vai falando, o vídeo mostra algumas cenas do seu dia a dia e o momento em que assiste aula. Com esse discurso, Wesley demonstra aprovação e satisfação como aluno da Uninassau e ainda recomenda a instituição para àqueles que buscam ser como ele: alguém que realiza várias funções e precisa estar sempre estudando e se atualizando para crescer profissionalmente. Nesse sentido, entende-se que quem se inspira no cantor, em seu estilo de vida e um dia sonha em gozar de tantos privilégios financeiros e sociais como ele, buscará informações sobre a Uninassau e, talvez, também se inscreva na graduação à distância.

Com isso, pode-se dizer que utilizar os influenciadores digitais no marketing educacional das instituições de ensino pode ter um grande impacto no processo de decisão de compra dos consumidores, devido ao fato destes utilizarem constantemente as redes sociais como fonte de pesquisa para consumo e, além disso, o fato de ter uma grande personalidade digital inserido no contexto da propaganda e associado à instituição pode ser ainda mais estimulador, devido a sua relevância e influência nas redes sociais (SOUSA, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve por objetivo geral investigar se os influenciadores digitais podem ser incluídos nas estratégias de marketing educacional das instituições de ensino, auxiliando-os no relacionamento com os clientes e na prospecção de novos alunos.

A partir da análise dos casos, foi possível perceber que os influenciadores digitais de grande audiência podem auxiliar na gestão de comunicação e marketing das instituições de ensino, oferecendo conteúdos relacionados ao ensino e à profissionalização, dois assuntos de interesse bastante amplo. Ao mesmo tempo, através desse estudo entende-se que a importância do conteúdo gerado por usuários aumentou, os usuários se tornaram mais criteriosos em relação a quem comunica o nome da marca e que hoje o marketing educacional com influenciadores é uma grande aposta para as instituições de ensino.

Destaca-se ainda que a estratégia mais utilizada foi a *storytelling*, que consiste na contação de histórias no meio publicitário. Nos casos investigados, os influenciadores fizeram uso de um enredo bem elaborado e uma narrativa envolvente para chamar a atenção do expectador ao tornar público um problema e logo em seguida indicar a solução, que seria a contratação do serviço educacional. Nessa ocasião, o influencer tem o papel de compartilhar sua realidade como aluno e ao mesmo tempo melhorar a visibilidade e a imagem da instituição, mostrando suas vivências pessoais. Dessa forma, eles conseguem atingir seus seguidores com muito mais credibilidade e naturalidade.

Ademais, essa pesquisa priorizou analisar casos específicos de instituições que utilizaram personalidades digitais em suas campanhas e estratégias publicitárias visando identificar se eles podem ou não ajudar na divulgação. Ao esclarecer que essa estratégia pode ser assertiva e eficiente, recomenda-se um outro estudo que analise agora como essas celebridades digitais podem atuar, quais as possibilidades que causam maior impacto, como um *publipost* no *instagram*, um vídeo patrocinado no *youtube*, ou parceria em uma campanha. Além disso, seria interessante investigar a recepção dos estudantes/consumidores diante dessa estratégia, atestando, de fato, sua eficácia na gestão de comunicação das instituições de ensino.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, A. S.; MARTINS, F. J.; CRUZ, G. G. S.; ROQUE, I. B.; SILVA, L. F. A.; ABREU, M. S. LIMA, N. P.; MAGELA, N. C. M. A publicidade no youtube. *Revista Expressão*, v. 1, n. 2, p. 1-24, 2016.
- BROGAN, C. **ABC das Mídias Sociais**: Como aproveitar as mídias sociais para tornar os Negócios Lucrativos. São Paulo: Prumo, 2012.
- CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995.
- KERIN, R.A.; HARTLEY, S. W.; BERKOWITZ, E. N.; RUDELIUS, W. **Marketing**. 8 ed. Porto Alegre: McGraw-Hill, 2011.
- KOTLER, P. **Administração de Marketing**: a edição do novo milênio. 10 ed. São Paulo. Prentice Hall, 2000.
- KOTLER, P.; FOX, K. F. A. **Marketing Estratégico para Instituições Educacionais**. São Paulo: Atlas, 1994.
- KOTLER, P.; KARTAJAYA, H.; SETIAWAN, I. **Marketing 3.0**: as forças que estão definindo o novo marketing centrado no ser humano. Rio de Janeiro, RJ: Elsevier: Campus, 2010.
- LEVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34 LTDA (edição brasileira), 1999.
- LI, Y.; LAI, C.; CHEN, C. Discovering influencers for marketing in the blogosphere. *Information Sciences*, v. 181, n. 23, p. 5143-5157, 2011.
- LIMA, B. M. **Redes sociais e influenciadores(as) digitais no consumo de estudantes universitários(as)**. 2019. 49f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Departamento de Ciências do Consumo, Recife, BR-PE, 2019.
- LUPETTI, M. **Administração em Publicidade**: A verdadeira alma do negócio. São Paulo; Thomson, 2006.
- MALHOTA, N. **Pesquisa de Marketing**: Uma Orientação Aplicada. 6 ed. Porto Alegre: Bookman, 2012.
- MATTAR, F. N. **Pesquisa de Marketing** - Ed. Compacta. 5 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.
- MINAYO, M. C. de S. (org.) **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOWEN, J.C; MINOR, M.S. **O comportamento do consumidor**. Prentice Hall, 2007.

PETER, J. P.; OLSON, J. C. **Comportamento do consumidor e estratégias de marketing**. 8 ed. Porto Alegre: McGraw-Hill, 2010.

RICOY JR, A.; BAZI, R. E. R. As redes sociais como ferramenta de marketing em instituições de ensino superior no Brasil. *Revista Internacional de Comunicación*, v. 1, n. 46, p. 170-186, 2019.

SOUSA, T. L. C. de. **O papel dos influenciadores digitais no processo de decisão de compra dos estudantes da universidade federal da paraíba**. 2020. 44f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

SOUZA, B. de. **Marketing Digital 2.0: Como Sair na Frente da Concorrência**. São Paulo: Clube dos Autores, 2012.

SOLOMON, M. R. **O comportamento do consumidor: Comprando, possuindo e sendo**. 11 ed. Porto Alegre: Bookman, 2011.

SUHRWARDI, R. **Digital Marketing Strategy and The Rise of The Micro-Influencer**. Forbes, 30 ago. 2016. Disponível em: <https://www.forbes.com/sites/rebeccasuhrwardi/2016/08/30/digital-marketingstrategy-and-the-rise-of-the-micro-influencer/#3b16d5cf21c5>. Acessado em 08 de jul. de 2020.

TERRA, C. F. **A atuação das organizações nas mídias sociais e sua relação com a comunicação organizacional**. In: OLIVEIRA, Ivone de Lourdes; MARCHIORI, Marlene. (Org). *Redes Sociais, Comunicação, Organizações*. São Caetano do Sul: Difusão Editora, 2012.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Brookman, 2016.

ONDE ESTÁ A LITERATURA AFRICANA? UMA CRÍTICA À COLONIALIDADE DO PODER ¹

Natacha Pereira Alves Bastos ²
Rogerio Mendes de Lima ³

RESUMO

A literatura pode ser compreendida a partir de duas perspectivas. A primeira, dialoga com o campo artístico, uma vez que pode ser pensada como uma manifestação artística que utiliza como matéria prima a palavra. A segunda, como um componente escolar que contempla obras selecionadas com objetivos específicos de discussão. O presente artigo procura discutir como a literatura como campo do conhecimento ainda sofre influência da colonialidade do poder, nos termos definidos por Quijano (2005). Temos como premissa que a literatura possui um papel essencial na formação da identidade dos estudantes e, como tal, devem expressar diferentes modos de conceber e produzir literatura. Entretanto, a partir de uma investigação com estudantes do primeiro ano do ensino médio foi possível perceber que o padrão de literatura eurocentrado ainda é a referência predominante, o que silencia ou secundariza a literatura africana. Para questionar esses modelos nos utilizamos da Interculturalidade Crítica (Candau, 2008) e da Pedagogia Decolonial (Walsh, 2007). Como instrumento de geração de dados, aplicamos um questionário através do *Google Forms*. Os resultados obtidos sinalizam a necessidade de eliminar os silenciamentos da literatura africana tanto na escola como fora dela, e a reconhece como uma ferramenta fundamental para a produção de novas formas de pertencimento, compreensão e ação transformadoras no mundo.

Palavras-chave: Literatura africana, Colonialidade do poder, Interculturalidade crítica, Pedagogia decolonial.

INTRODUÇÃO

Seja como disciplina escolar ou como manifestação artística, a Literatura é um campo com potencial para a construção/produção de novos conhecimentos e possibilidades. Através da literatura, os diferentes sujeitos podem despertar em si a catarse⁴, no sentido aristotélico do termo, e a fruição⁵.

¹ Este artigo apresenta dados obtidos através da pesquisa de dissertação para titulação de Mestrado pelo Colégio Pedro II, no Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica

² Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro III-RJ, bastos.natacha@gmail.com;

³ Doutor em Ciências Humanas (Sociologia) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - RJ, mendeslimacp2@gmail.com;

⁴ Este conceito foi proposto por Aristóteles, que tem por definição a purificação dos sentimentos.

⁵ De acordo com Cândido (1995, p. 256), a fruição é um fenômeno despertado pela obra ao leitor, que envolve sentimento e pertencimento, além da imaginação.

De acordo com Compagnon:

A verdade é que as obras-primas do romance contemporâneo dizem muito mais sobre o homem e sobre a natureza do que graves obras de Filosofia, de História e de Crítica, [...]. Exercício de reflexão e experiência de escrita, a literatura responde a um projeto de conhecimento do homem e do mundo. Um ensaio de Montaigne, uma tragédia de Racine, um poema de Baudelaire, o romance de Proust nos ensinam mais sobre a vida do que longos tratados científicos. Tal foi por muito tempo a justificativa da leitura ordinária e a premissa da erudição literária. (COMPAGNON, 2012, p. 31)

Desse modo, a identificação do leitor com as obras literárias proporciona o desenvolvimento de uma sensibilidade para seu cotidiano, com potencial de humanizar e fazer reconhecer o contexto social no qual está inserido. Entretanto, para que isso ocorra, a literatura deve ser percebida como algo para além da formalidade linguística e do cumprimento protocolar de orientações curriculares, o que implica em ser um elemento de conexão dos leitores com sua realidade sócio-histórica.

Faleiros (2019) levanta um questionamento sobre o ensino e o sentido atribuído pela escola ao termo literatura. De acordo com a autora, “o tensionamento entre as diferentes manifestações literárias, seus suportes e sua relação com o “leitor comum” é uma das discussões que atravessam o debate sobre a crise do ensino da literatura.” (FALEIROS, 2019, p. 2). Na concepção defendida por ela, a definição da literatura enquanto campo do conhecimento é complexa e marcada por um impasse:

Outro aspecto para o qual apontam os diagnósticos sobre a formação de leitores literários na escola é o aparente descompasso entre a representação da leitura como uma atividade de fruição, uma relação singular, solitária e silenciosa entre texto e leitor (um hábito que deseja transmitir aos jovens na escola, pois socialmente legitimado) e a leitura de textos literários empreendidas no ensino básico, sobretudo no ensino médio, que, em certa medida, reproduzem um modo de se ler o literário calcado nas práticas desenvolvidas no âmbito da pesquisa em nível superior na área das Letras.(FALEIROS, 2019, p. 3)

Faleiros (2019, p. 5) afirma que muitas vezes, o ensino de literatura “desconfigura a relação do leitor com o texto literário”. Na busca de solução para esses impasses, Silva (2016) desenvolve o conceito de escritas para designar o conjunto dos textos que os estudantes de ensino médio têm acesso e exercem sobre eles o papel formativo para a leitura. Nesse sentido, podem ser considerados como escritas tanto os denominados textos do cânone literário como termos e usos paralelos na escola e no cotidiano para a literatura.

aposto na ideia de que a noção de escritas soa como mais democrática, mais dinâmica, mais acessível, sobretudo, às populações em geral, por abarcar as várias textualidades lidas, discutidas e entendidas pelos discentes como mais

propícias a uma fundamentação teórica e conceitual que não apresente “problemas” de ensino-aprendizagem. (SILVA, 2016, p. 45)

Literatura é entendida por ele como a “arte da palavra” (SILVA, 2016, p. 45). Do ponto de vista que adotamos neste artigo, nos associamos a essa perspectiva na medida em que ela nos permite pensar a literatura como algo que incorpore produções, saberes e escritas que vão além dos modelos eurocentrados do que deve ser considerado como literário.

Do ponto de vista da educação básica, postulamos que a Literatura para alcançar esses objetivos deve ser abordada a partir de uma perspectiva intercultural crítica e decolonial. Nesse sentido, é necessário realizar dois movimentos: por um lado reconhecer os processos de poder presentes na construção da disciplina enquanto componente curricular, e por outro, promover novas formas de difusão da literatura que deem voz aos grupos sociais silenciados historicamente por conta da dominação colonial e da colonialidade do poder.

De acordo com Quijano (2005), a colonialidade do poder está relacionada à disputa por dominação que perpassa as relações sociais e se solidifica por meios de existência social, sendo uma consequência do processo de colonialismo. Assim, um desses meios de dominação é o controle da subjetividade e de seus produtos, ou seja, o conhecimento. Nesse sentido, podemos refletir acerca da literatura, uma vez que a presença dominante de uma literatura, como, por exemplo, portuguesa, e o silenciamento da literatura africana nas práticas escolares, ou até mesmo nos livros didáticos e currículos.

Essa perspectiva é diferente dos modelos difundidos pelo multiculturalismo e que sob o discurso de inclusão ou de respeito às diferenças, promove uma mercantilização da literatura, transformando-a em mercadoria e consolidando padrões que atendem aos interesses do mercado editorial e mantém a lógica eurocêntrica no campo da literatura. Figueira (2002, p.117-118) já alertava para os problemas da adoção do multiculturalismo como orientação para os estudos no campo da literatura:

[...] o Terceiro Mundo existe sob a rubrica das literaturas pós-coloniais e estas são tratadas sob o guarda-chuva do multiculturalismo; todavia, os estudos pós-coloniais e multiculturais têm pouco a ver, de fato, com a realidade do Terceiro Mundo. O envolvimento retórico apenas se mascara em projeto de mudança social. (...) Privada da especificidade cultural, uma experiência colonial pode vir a se parecer com outra. Em um contexto multicultural, esses locais idealmente seriam indistinguíveis. A história pode, pois, ser dividida em segmentos controláveis e isolados, com base na experiência do colonialismo moderno, enquanto ao mesmo tempo se reprova o falso essencialismo. Essas representações fragmentárias e a-contextuais são aceitas com um profundo cinismo, considerando o Outro como objeto fossilizado de experimentação clínica.

Nesse cenário, a literatura africana permanece em um lugar silenciado ou secundário, na medida em que de um ponto de vista é percebida como exótica ou relacionada a elementos sociais negativos como guerras, miséria ou escravidão e por outro, é recuperada como instrumento de marketing para criar nichos de mercado que são absorvidos pela indústria cultural. Em ambos os casos, a literatura africana continua a exercer pouca influência na formação dos leitores, como veremos na apresentação dos dados gerados pela pesquisa.

Segundo Milton Santos (2007, p. 81-82), “a cultura como forma de comunicação do indivíduo e do grupo com o universo é uma herança, mas também um reaprendizado das relações profundas entre o homem e seu meio, um resultado obtido por intermédio do próprio processo de viver”, assim, a literatura constitui um importante caminho para a troca de aprendizados e reaprendizados, tendo em vista que a cultura e sociedade estão em constante mudança. , Por exemplo, o contato com a literatura africana é capaz de propiciar aos estudantes um reconhecimento e identificação com sua identidade e um giro epistêmico, uma vez que há o protagonismo de vozes por muito silenciadas.

Mas até que ponto, a Literatura tem cumprido esse papel? De que modo os estudantes têm percebido a Literatura como forma de aproximação e reconhecimento do seu cotidiano e da sua história? E a literatura africana, qual lugar ocupa no imaginário e na prática literária dos estudantes? Para responder a essas perguntas, fomos a campo investigar a relação de jovens estudantes com a Literatura, em especial a literatura africana.

Assim, este texto pretende levantar um debate acerca dos hábitos literários de estudantes de primeiro ano do ensino médio matriculados em instituições públicas e privadas do Rio de Janeiro com foco específico na literatura africana, procurando interpretar os dados gerados a partir da perspectiva decolonial. Os dados que serão utilizados foram gerados através de uma pesquisa para dissertação do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, do Colégio Pedro II, devidamente autorizada pelo Comitê de Ética através da Plataforma Brasil.

Tendo em vista a pandemia da Covid-19 que ocorre no ano de 2020, a pesquisa precisou sofrer modificação para sua continuidade. Logo, o questionário teve que ser realizado através da ferramenta do *Google Forms*, na qual 39 alunos totais participaram, de distintas esferas de ensino.

Como forma para análise de dados, utilizamos uma análise quantitativa e qualitativa, da seguinte maneira: inicialmente apresentaremos os dados quantitativos, através de tabelas com numeração e porcentagem, com a finalidade de melhor visibilidade dos resultados. Na sequência, realizaremos uma análise qualitativa, buscando expor a diversidade e contextos

distintos, através da análise e olhar dos pesquisadores. Assim, a relevância desse estudo se dá pela necessária discussão e visibilidade da literatura africana nos contextos escolares, afirmada pelos pesquisadores e até pelos estudantes participantes da pesquisa. Como referencial metodológico, seguimos as etapas propostas pelos autores Alves-mazotti & Gewandsznajder (2004), com o objetivo de realizar uma pesquisa com o rigor científico necessário.

O objetivo principal do artigo é expor os hábitos de leitura e experiências literárias de alunos da primeira série do Ensino Médio de diferentes instituições de ensino do Rio de Janeiro e identificar a proximidade ou distanciamento em relação à literatura africana e seus autores. A escolha da literatura africana está relacionada ao fato de que de acordo com os dados do IBGE, mais da metade da população declara ter ascendência africana. Ao longo do texto, nos utilizamos da interculturalidade crítica e perspectiva decolonial para refletir sobre os resultados da pesquisa e as potencialidades que a Literatura pode ter na formação dos estudantes enquanto sujeitos históricos. É importante ressaltar que como a pesquisa ainda está em andamento, os dados e as discussões apresentadas são preliminares, mas já nos permitem auferir alguns elementos importantes para refletir sobre a relação entre a abordagem literária na escola básica e elementos típicos da chamada colonialidade do poder (Quijano, 2005).

METODOLOGIA

Essa pesquisa propõe a analisar dados, inicialmente, de maneira objetiva com a finalidade de verificar como os estudantes da primeira série do Ensino Médio se relacionam com a literatura, através da aplicação de um instrumento de pesquisa, no caso, um questionário preparado através do *Google Forms*. A opção pela escolha dos alunos pertencentes à primeira série deu-se pelo fato de que os alunos dessa etapa estão ingressando no Ensino Médio, trazendo consigo as experiências e leituras realizadas ao longo de sua experiência do ensino fundamental, mas ainda sem contato formal com a literatura enquanto disciplina escolar.

Assim, como ponto de partida desta pesquisa, iniciaremos apresentando os resultados obtidos através de um questionário aplicado a alunos das redes privadas e públicas do Estado do Rio de Janeiro.

Assim, como proposta, realizamos um formulário através do *Google Forms*. Essa ferramenta tem como finalidade realizar questionários criados por usuários de e-mail cadastrados a fim de divulgar as perguntas através de um link. As respostas, logo, são on-line e visualizadas em tempo real. A pesquisa através do questionário foi realizada durante o mês

de julho de 2020. O questionário anteriormente preparado e pensado para ser aplicado presencialmente nas turmas de primeiro ano do Ensino Médio foi modificado e adaptado para ser respondido através do *Forms*.

Assim, o link do questionário no *Google Forms* foi divulgado e respondido por 39 estudantes de primeiro ano do ensino médio; A escolha desse público foi feita considerando que esse é o grupo que tem a Literatura como disciplina formal no currículo pela primeira vez. Além disso, queríamos compreender qual o perfil literário dos estudantes que ingressam no segmento do Ensino Médio, para que então pudéssemos entender e analisar esses dados ao longo desta pesquisa.

Ainda, faz-se importante destacar que o termo de consentimento e autorização dos responsáveis para alunos menores de idade foram adaptados e incluídos no formulário, para assim atender às especificações do Comitê de Ética do Colégio Pedro II. Dessa forma, os responsáveis dos alunos menores de idade poderiam autorizar ou negar a participação de seus filhos na pesquisa. A partir dessa premissa, dos 39 estudantes que responderam o questionário, 38 tiveram suas respostas analisadas. Apenas 1 dos respondentes por não ter a autorização de seus responsáveis teve suas respostas descartadas. Dos respondentes, 5 eram maiores de 18 anos e concordaram com a divulgação de suas respostas.

Para análise de dados, utilizamos os dados obtidos através de cada pergunta para poder analisar de maneira quantitativa e, posteriormente, fazer uma análise qualitativa dos resultados obtidos. Dessa forma, através da experiência dos autores e do referencial teórico utilizado, buscamos expandir e relacionar tais dados. De acordo com Alves-mazotti & Gewandsznajder (2004, p. 170), “Pesquisas qualitativas tipicamente geram um enorme volume de dados que precisam ser organizados e compreendidos”. Logo, a fim de organizar tais dados, geramos tabelas com os dados numéricos para posterior descrição e relação com o contexto analisado.

Para análise, foram extraídas 11 perguntas do questionário original, a fim de realizar um recorte para a presente publicação. O critério de escolha das perguntas está relacionado com a presente discussão proposta pelo artigo através da escolha de perguntas com maior necessidade de discussão e debate.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O questionário original possui 38 perguntas e foi dividido da seguinte forma: I) pedimos a autorização de participação na pesquisa de todos os participantes; II) Buscamos identificar

alguns dados pessoais, como idade, a esfera na qual está a escola do aluno e confirmar que o aluno estuda na primeira série do Ensino Médio; III) Procuramos identificar como são feitas as leituras dos alunos, qual é sua frequência, ou seja, quantos livros eles lêem por ano, as escolhas que eles fazem das obras, e se a indicação é feita pela escola; IV) Desejamos nessa parte identificar qual ideia os alunos possuem sobre o continente africano de maneira geral e especificamente sobre a literatura africana, se já tiveram contato, qual imaginário possuem sobre os textos literários africanos.

Conforme mencionado, iremos realizar aqui um recorte da análise de dados da pesquisa para produção da dissertação, levando em conta os dados de maior interesse de visibilidade, de acordo com os objetivos da publicação e evento. Desta forma, passamos diretamente para a parte III do questionário, na qual buscamos analisar o hábito de leitura dos participantes.

Assim, procuramos identificar como o hábito da leitura está presente em seu cotidiano, e caso a resposta seja negativa, qual o motivo que o leva a essa resposta. Identificamos com a pergunta “Você tem o hábito de ler?” que 26 alunos responderam que sim, enquanto 12 disseram que não. Em um primeiro momento, podemos pensar e questionar esse hábito da leitura do qual os alunos se referem, questionamento este que buscamos responder através das próximas perguntas realizadas no formulário.

Na sequência desta pergunta, realizamos uma separação conforme a resposta pessoal do aluno. Caso ele tenha respondido como “não”, ele é direcionado a uma página específica para essa resposta, com o objetivo de identificar a razão pela qual ele não tenha o hábito da leitura. Como opções, tínhamos: 1) Não gosto; 2) Prefiro fazer outras atividades; 3) Não me identifico com livros; 4) Não tenho acesso a variedade de livros; 5) Outros. A opção 5 fica em aberto para que o participante possa escrever sua resposta pessoal, caso queira. Sendo assim, analisaremos 12 respostas que tivemos como “Não” quando questionados se possuem o hábito de leitura.

Respostas	Quantidade	%
Prefiro fazer outras atividades	5	46,15%
Não me identifico com livros	1	7,69%
Não tenho acesso à variedade de livros	3	23,08%
<i>Outros</i>	3	23,08%

Fonte: *Dados produzidos pelos pesquisadores, 2020*

Como “Outros”, tivemos as seguintes respostas: “Eu até leio mas tenho uma enorme dificuldade por conta de ter *tdah*, então me *dostrai*o rápido acabo achando *entendioso*”. Nesse caso, podemos perceber a dificuldade do aluno em questão decorrente do seu Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, que possui como sintomas a falta de atenção e hiperatividade. Fato esse que pode influenciar na concentração para uma leitura extensa. Nesse caso, a abordagem com os textos é mais positiva quando é realizada com textos menores, mais objetivos, até mesmo nas atividades.

Como “Outros”, tivemos também como resposta “Não tenho tempo, ainda mais nessa quarentena”. Podemos verificar com essa resposta que ele atribui à quarentena a mudança em seus hábitos de leitura. Essa é uma argumentação que precisa de uma investigação adicional para identificarmos as causas do posicionamento do entrevistado.

Tivemos como resposta pessoal também “Leio as vezes”, demonstrando que a aluna em questão, possivelmente, não possui regularidade na leitura, no cotidiano, mas a leitura pode ocorrer de forma inconstante no decorrer de suas atividades.

A próxima pergunta do formulário é: “O que você mais gosta de ler?”, buscando identificar quais meios de acesso à leitura e a opção de cada aluno, relacionada à sua preferência. Como opção há: 1) Livros; 2) Jornais e revistas; 3) Blogs; 4) Gibis; 5) Outros. Majoritariamente, tivemos como resposta o item 1. Os dados gerados apontam que apesar da expansão das redes sociais, os livros ainda ocupam um lugar de referência quando se discute literatura.

Respostas	Quantidade	%
Livros	27	69,23%
Blogs	4	12,82%
Gibis	3	7,69%
Jornais e revistas	1	2,56%
<i>Outros</i>	3	7,69%

Fonte: *Dados produzidos pelos pesquisadores, 2020*

Respondendo à opção aberta “Outros”, três participantes descreveram qual seu tipo de leitura favorito. Foram eles: “Conteúdo de *instagram*”, “Bíblia” e “Histórias interativas e Otomes”. Podemos observar analisando as respostas livres fornecidas que há gêneros e tipos de leitura que existe pouca possibilidade de serem ofertadas no contexto escolar, durante as

aulas ou inseridas no material didático. Assim, demonstrando a possibilidade de que os alunos possam buscar livros de acordo com seus interesses pessoais, sem a obrigatoriedade de ser somente através de uma indicação escolar.

A próxima pergunta presente no questionário busca investigar quais assuntos interessam mais diretamente aos estudantes através da relação de temas de possível identificação à faixa etária. Esta pergunta foi realizada através de opção de caixa de marcação nas quais os participantes poderiam escolher quantas alternativas lhes fossem interessantes. Sendo assim, listaremos com qual frequência cada tema é recorrente:

Tema	Número de seleção
Atualidades do Brasil e do mundo	21
Diferentes culturas	20
Educação	16
Bem-estar e saúde	14
Lazer	13
Novas Tecnologias e jogos eletrônicos	12
Moda e beleza	11
Esportes	11
Política	9
Celebridades da televisão e do cinema	8

Fonte: *Dados produzidos pelos pesquisadores, 2020*

Com a finalidade de perceber a presença ou ausência de uma leitura de textos literários, perguntamos sobre a quantidade de livros lidos no decorrer de dois anos: “Quantos livros (sem contar os livros didáticos da escola) você leu nos últimos dois anos (de junho de 2018 a junho de 2020)?”

Respostas	Quantidade	%
Mais de 7	14	35,90%
De 1 a 3	9	23,08%
De 4 a 7	8	20,51%
Nenhum	7	17,02%

Fonte: *Dados produzidos pelos pesquisadores, 2020*

Podemos perceber, através desses resultados, que o percentual de estudantes que possuem um quantitativo significativo de livros lidos no decorrer do referido tempo pode ser considerado satisfatório se olharmos para a quantidade de 14 alunos que leram mais de 7 livros. Todavia, faz-se necessário observar o quantitativo que não leu nenhum livro ou um número relativamente baixo se levarmos em consideração o tempo decorrido da pergunta. Um dado importante para relacionar é o de que todos os alunos que marcaram a opção “nenhum” são estudantes de escolas públicas do Rio de Janeiro, enquanto 4 do total de 5 alunos da rede privada de ensino fizeram a opção por “mais de 7” e de “4 a 7”. Esses dados indicam a necessidade de analisar a influência dos pertencimentos sociais nos hábitos de leitura, sempre com o cuidado de não generalizar a ideia de que os mais pobres leem menos. O importante é investigar as causas do maior ou menor interesse pela leitura que pode ter razões econômicas, culturais ou de representatividade.

O papel da Escola nos hábitos literários dos estudantes

Dos livros lidos pelos participantes, questionamos quantos quais foram indicados pela escola com a finalidade de perceber até que ponto a escola influencia as suas escolhas. Como opção de “nenhum”, 21 assinalaram que a escola não influenciou na opção pela leitura. Dentre os nomes de livros que a escola indicou, temos: “Educação para a prática de liberdade” e “Pedagogia da autonomia”, de Paulo Freire; “O diário de um banana”, de Jeff Kinney; “Fahrenheit 451”, de Ray Bradbury, aparecendo em duas respostas; “A escrava Isaura”, de Bernardo Guimarães; “Gota d’água”, de Chico Buarque; “Medeia”, de Eurípides; “O diário de Anne Frank”, de Anne Frank; “Pai contra mãe”, “O alienista” e “Contos de Machado de Assis”, de Machado de Assis; “Olhos d’água”, de Conceição Evaristo; “Uma noite de Verão”, de William Shakespeare; “A menina que roubava livros”, Marcus Zusak; “Sem medo de viver”, de Zíbia Gasparetto; “Iracema”, de José de Alencar; “Clara dos Anjos”, de Lima Barreto; “Os miseráveis”, de Victor Hugo e “O Retrato de Dorian Gray”, de Oscar Wilde.

Essa informação é de grande valia para percebermos qual a ideia de Literatura é representada pelas indicações da escola. Quijano (2005, p. 227) destaca o papel da ideia e da hierarquização racial na formação do imaginário das sociedades contemporâneas:

Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica: o eurocentrismo.

É importante analisar os nomes de autores que surgiram nessa pergunta direcionada aos alunos. Dentre as indicações realizadas pela escola, observamos que dentre os dezesseis nomes de autores sinalizados, oito são autores estrangeiros. Dentre as nacionalidades mencionadas, temos Oscar Wilde, que é Irlandês; Victor Hugo, francês; Marcus Zusak, australiano; Anne Frank, alemã; Eurípides, grego; William Shakespeare, inglês; e Ray Bradbury e Jeff Kinney, ambos estadunidenses. Merece destaque o fato de que apesar da indicação de autores de diversos países, não há nenhum de origem africana e predominam autores sancionados pelo padrão eurocentrado. Walsh (2007) chama a atenção para a colonialidade do ser e do saber que opera de modo a silenciar as práticas e saberes dos não europeus. Se essa for uma tendência das escolas brasileiras, pode descortinar uma das causas do pouco contato dos estudantes com a literatura africana, seu silenciamento enquanto produção cultural e artística.

Por outro lado, vemos nomes de autores clássicos na literatura brasileira, como José de Alencar, Machado de Assis – que é mencionado por três vezes e Bernardo Guimarães. Esses nomes são recorrentes no planejamento de leituras ao longo do Ensino Médio, sendo inclusive leituras requeridas no processo de admissão a algumas universidades. Um autor brasileiro que chamou atenção, como inusitado, foi Paulo Freire. Freire é reconhecido como um grande Educador e um pensador reconhecido mundialmente. Sua leitura é comum ao longo de muitos cursos acadêmicos. Entretanto, é inusitada a leitura por alunos do primeiro ano do Ensino Médio. Caberia uma elucidação em quais circunstâncias este autor foi indicado, se teve como um motivo algum projeto escolar, por exemplo.

Chico Buarque e Conceição Evaristo são dois grandes nomes de autores brasileiros citados pelos alunos participantes da pesquisa e que nos trazem grandes contribuições. Chico Buarque além de escritor é um grande músico brasileiro com músicas de repercussões internacionais. O livro “Gota d’água”, citado pelo aluno, é uma peça teatral do referido autor em parceria com Paulo Fontes. A referência de Chico Buarque na pesquisa nos remete a uma literatura presente na sala de aula e que dialoga com outras artes. Ademais, a presença de Conceição Evaristo na pesquisa e sendo indicada na escola, reflete o espaço que a literatura negra pode ter dentro da sala de aula, em discussões e nos currículos abordados. Esse dado é positivo uma vez que por ser uma escritora versátil que caminha pela poesia, ficção, ensaios,

aborda questões sociais pertinentes e de necessária discussão em nossa sociedade. Além disso, o protagonismo de várias de suas obras cabe à figura da mulher, que representa a resistência frente às dificuldades da vida, especificamente a pobreza e opressão.

Entretanto, há que se considerar que essas indicações, salvo no caso de Conceição Evaristo, dialogam pouco com o universo afro-brasileiro. Em sua maioria são autores canônicos e de referência. Nesse aspecto, cabe discutir que o ensino de Literatura, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação deve proporcionar aos estudantes:

- I) a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos;
- II) a preparação básica para o trabalho e para a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III) o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. (Brasil, 1996)

Sendo assim, a literatura é capaz de possibilitar que o estudante possa refletir sobre suas práticas e sobre o contexto que o cerca. Além disso, ao entrar em contato com uma obra literária, há a possibilidade de identificação e ressignificação. Entretanto, para que sejam alcançadas todas essas múltiplas possibilidades que a literatura é capaz, é necessário que o estudante veja a relação que a literatura possui com o seu contexto, com a sua história. Contudo, na medida em que obras que dialogam com o universo popular afro-brasileiro e indígena não são indicadas pela escola, há uma limitação na formação dos estudantes para a compreensão e vivência da diversidade. Como afirma Candau (2008), há na escola um processo de assimilação que busca incluir os estudantes sem, no entanto, modificar as estruturas que organizam o espaço escolar e seus currículos. Isso pode ser uma das explicações para que as instituições escolares não sejam a principal referência na escolha do que ler, como veremos na pergunta seguinte.

Ao serem perguntados sobre como escolhem os livros que leem, os participantes da pesquisa responderam que:

Respostas	Quantidade	%
Por indicação de amigos e familiares	14	35,90%
Por busca na internet de livros mais lidos na semana	6	7,69%
Por indicação da escola / professores	3	15,38%

Outros	15	41,02%
--------	----	--------

Fonte: *Dados produzidos pelos pesquisadores, 2020*

Quando analisamos as respostas à questão abordada, verificamos que grande parte dos estudantes segue as indicações de amigos e familiares de seu contexto social. Todavia, um fato que chamou atenção foi que a maioria dos participantes se enquadrou no campo “outros”, o que indica uma pulverização dos motivos que levam à escolha do que será lido.

Quatro alunos responderam afirmando que a indicação através de redes sociais, Youtube, pesquisa em sites específicos. Outros dez alunos afirmaram que escolhem seus livros a partir de seus próprios interesses, sem especificar quais seriam. Dois disseram que realizam sua opção através do título e da sinopse.

A multiplicidade de formas de acesso à leitura e suas respectivas motivações em princípio não pode ser considerada um problema. Contudo, o pouco espaço da escola nessas indicações pode apontar uma desconexão entre a visão mais ampla de literatura e aquela difundida pela escola e pelos professores. Maldonado-Torres (2016, p.76) afirma que as disciplinas acadêmicas têm uma relação íntima e forte com uma visão eurocêntrica dos processos históricos que construíram a modernidade. Desse modo, uma “linha de cor” é desenvolvida separando o mundo europeu e o mundo das “comunidades colonizadas e desumanizadas” do resto do mundo. Em muitos casos, a dificuldade de ampliar o conceito de literatura tem relação com a persistência nos currículos e nas práticas escolares dessa distinção, o que inibe a indicação de obras que dialoguem de maneira mais próxima com a história e a cultura dos estudantes.

Talvez seja importante discutir o conceito de literatura, inclusive para minimizar a influência da indústria cultural e dos interesses econômicos no processo de formação dos leitores. Além do questionável interesse lucrativo das editoras, há que se considerar uma outra advertência feita por Candau (2008, p.51) sobre o risco de construção de uma visão “estática e essencialista da formação das identidades culturais”. A formação de nichos de mercado no campo da literatura e com uma influência secundária da escola, em parte por culpa de uma concepção restrita que essa ainda tem sobre o que é literatura, tende não promover diálogos entre as diferentes concepções de mundo, mas isolar os sujeitos em espaços próprios de leitura, o que pode favorecer os interesses de mercado, mas limitam o alcance que a literatura enquanto campo do conhecimento e da produção humana sobre a vida social pode ter.

Qual o lugar da Literatura Africana no imaginário dos estudantes?

Tendo em vista o objetivo principal da investigação, iniciamos a parte IV do questionário, direcionando a discussão para a literatura africana e o imaginário que os participantes possuem acerca desta literatura e do continente africano. Assim, a primeira pergunta desta etapa pede para que os alunos citem três palavras que vem à mente quando escuta falar sobre Literatura Africana. Aqui cabe uma pequena reflexão. As identidades sociais são construídas a partir de referências simbólicas vislumbradas no cotidiano. Costa (2018) ressalta a importância do diálogo entre produções intelectuais do continente africano e brasileiras com o objetivo de produzir um processo de decolonização que seja efetivamente inclusivo e produza simultaneamente a articulação entre a produção negra brasileira e a africana e um questionamento da hegemonia branca na produção intelectual do Brasil. Esse movimento também precisa posto em prática no campo da literatura. As respostas obtidas na evocação de palavras, indica essa necessidade. Esses dados serão demonstrados através da tabela abaixo que apresenta as 29 respostas obtidas nesse item:

Tabela 1: Respostas à Evocação de Palavras

	Três palavras sobre Literatura Africana	Ordenar hierarquicamente	Justificar a primeira palavra escolhida na hierarquia
1	Religiosa, cultural e diferente	1- diferente 2- cultural 3- religiosa	Pois é um tipo de leitura que eu nunca tive a oportunidade de conhecer
2	Cultura, interessante, diversidade	1-Cultura, 2-diversidade, 3-interessante	Por que para mim o mais importante é a apreciação de diferentes culturas através da leitura de livros diferentes.
3	Africanos, cultura, e historia	1 cultura, 2 africanos, 3 historia	Por que e a cultura africana e diferente da nossa mais não deixa de ser importante
4	Cultura, diferente e interessante	1= Cultura 2=interessante 3=diferente	Porque eu acho importante nós conhecermos outras culturas.
5	História africana, candomblé e mia Couto.	1 história africana 2 candomblé 3 Mia couto	Porque literatura também é história
6	Escravos, preconceito e respeito	Respeito 1, escravos 2, preconceito 3	Porque é tudo.
7	Origem, imagens e cultura	Cultura, origem e imagens	Porque cultura é sempre importante
8	ancestralidade, mitologia iorubá, dandara (não tem necessariamente a ver	1 ancestralidade 2 mitologia iorubá 3 dandara	porque tem relação com o que somos hoje

	com literatura africana mas é o que vem à mente)		
9	Chimamanda Necessária Linda	1) Necessária 2) Chimamanda 3) Linda	Tenho pra mim que é uma leitura rica em benefícios, mas que pouco se fala, pensa ou questiona sobre ela, os motivos podem ser diversos .Portanto, acredito que seja necessária.
10	Colorido, povoado e inspirador.	1- inspirador. 2- povoado. 3- colorido.	Porque pra mim carrega mais significado.
11	Texto, História e Cultura.	1- Cultura 2- História 3- Texto	Porque a cultura mostra o viver dos diferentes povos.
12	Negro, Índio e dança	1 - Negro, 2 - Índio e 3- dança	Porque os negros são a história africana
13	Esquecida. Desvalorizada. Única.	1- Única. 2- Desvalorizada. 3- Esquecida	A Literatura africana usufrui de uma essência única. Por outro lado, a mesma não é lembrada por muitos livros didáticos, o que é lamentável pois todos deveriam ter contato com essa linda literatura.
14	Negro, pobreza e fome	Fome é a mais importante, mas não tem como dizer que as outras tem menos importância	Pois com fome ninguém vive
15	diferente- interessante- nunca li	interessante- diferente- nunca li	Porque é interessante
16	Negro, Pobreza e Guerra	Pobreza Negro Guerra	.
17	Escravidão, luta, história	Luta, história, escravidão	Pois tivemos muitos símbolos de lutas pelos direitos iguais e pelo fim da escravidão.
18	Livros africano, bons, amáveis	1 bons 2 Livros africanos 3 amáveis	Pq eles são bons livros
19	Sufrimento, conflitos, colonização	Colonização, sofrimentos e conflitos	É importante lembrar que o que tornou a terra sofrida foram os processos de colonização.
20	Histórias, poesias e cultura	1- História 2- Cultura 3- Poesia	Pois sem a história não se tem futuro.
21	História, sofrimento, libertação	Sufrimento, libertação, história	Porque é uma situação em que todos sofrem e isso não é bom. Então isso causa mais impacto
22	Interessante, espetacular e legal	1º Interessante, 2º Espetacular e 3º Legal	Porque eu acho a leitura Africana uma coisa muito interessante

23	Negros , fome, cultura	Fome , cultura e negros	Pelo fato da fome ser um assunto que requer atenção e solidariedade dos ser humano , cabe a todos tem um pouco de solidariedade e compaixão pelo próximo , ainda mais o governo que não ajuda muito.
24	Aspectos culturais, desigualdade social, colonização	<p>Importância média- Aspectos culturais - cultura africana é vasta e diversificada , dotada de uma enorme riqueza imaterial, fator que se explica tanto pela diversidade de etnias presentes na africana.</p> <p>Importância baixa - desigualdade social - a miséria, a fome , as doenças e a desigualdade social não fazem parte da história antiga da África.</p> <p>Importância alta - colonização- o continente africano e o asiático foram os últimos a serem colonizados pelos europeus , nas Américas, o processo de colonização teve início ainda no século xii.....</p>	Por que a influência africana no processo de formação da cultura afro-brasileira começou a ser delineada a partir do tráfico negreiroalém da prática cultural diferenciada ressaltada , os africanos, ainda , incorporaram algumas práticas européias e indígenas, além de , influenciá-los culturalmente.
25	Dança, religião,cultura	1 Religião ,2 cultura, 3 dança	Porque é a que mais me chama atenção.
26	Cultura, idioma, história	História Idioma Cultura	Porque nos relata fatos
27	Cultura, lendas e ancestralidade.	1 Ancestralidade 2 Iorubás 3 Lendas	Pois me conecto com a minha ancestralidade através dos livros de literatura africana.
28	cultura, preconceito, racismo	1. preconceito 2. racismo 3. cultura	porque é uma questão muito delicada, que por mim não existiria, mas existe e é muito comum.
29	Cultura, miséria e resistência	1 – Cultura; 2 – Miséria; 3 – Resistência	Pela importância de se conhecer e preservar na memória as raízes culturais

Fonte: *Dados produzidos pelos pesquisadores, 2020*

Importante ressaltar que houve 9 participantes que não responderam aos três campos analisados através da tabela 1 e foram desconsiderados na análise. Através da análise das respostas dadas, podemos perceber a frequência que algumas palavras aparecem. O termo

“cultura” é mencionado 14 vezes, o que demonstra a associação da literatura africana a ideia comum de cultura é um fator significativo para o aluno. Outros termos como diversidade, diferente, dança, religião, idioma, lenda, também se fazem presente como aspecto cultural da literatura africana, conforme a percepção dos participantes.

Outro associação feita é da literatura africana com termos como “luta”, “escravos”, “fome”, “pobreza”, “miséria”, “preconceito”, “racismo”, “desigualdade social”, “sofrimentos”, “conflitos”, “guerras”. Através desses termos podemos relacionar como o imaginário dos alunos se relaciona com questões sociais e com a literatura africana. Silva & Lima (2018) destacam que uma das formas de operação da colonialidade atinge o imaginário social. Ao analisar as evocações dos estudantes, percebemos que as representações da literatura africana estão ancoradas em termos que representam situações negativas ou de conflito, como se esses fossem os únicos temas possíveis de uma abordagem africana da literatura.

Ao buscar a informação sobre o efetivo contato dos estudantes com a literatura africana, obtivemos os seguintes dados:

Respostas	Quantidade	%
Não lembro	18	47,36%
Não	13	36,84%
Sim	7	18,42%

Fonte: *Dados produzidos pelos pesquisadores, 2020*

Relacionando este dado com aquele anterior, podemos perceber que, apesar dos alunos reconhecerem a literatura africana como um elemento social importante, não há uma afirmação de que esse contato de fato ocorreu. Dos 38 participantes apenas 5 mencionaram a leitura de um autor africano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início deste texto nos propusemos a apresentar os dados de uma investigação que pretendia analisar a relação entre a literatura enquanto campo do conhecimento e estudantes de ensino médio, especialmente sua relação com a literatura africana. Os dados gerados nessa abordagem preliminar descortinam dois elementos importantes da relação dos estudantes com a literatura. Se compreendida em sentido mais amplo, podemos afirmar que os estudantes de

ensino médio têm contato com a literatura enquanto produção escrita de diferentes matizes e perspectivas. No decorrer da análise, verificamos que o número de livros lidos anualmente pelos participantes é razoável, ainda que possa ser ampliado.

Entretanto, podemos analisar através dos resultados obtidos na pesquisa, que o contato com a literatura de origem africana ainda é tímido e pouco relevante para a formação dos estudantes. Quais impressões podem ser explicitadas a partir desses resultados?

Assim como outros campos do conhecimento, a literatura sofre os efeitos da colonialidade do poder e da expansão do multiculturalismo a partir da década de 1990. Isso tem consequências. Por um lado, a manutenção, principalmente nas instituições de ensino de uma visão de literatura restrita e atrelada aos padrões eurocêntricos, torna a escola um lugar com influência limitada na escolha das leituras. Ao difundir uma perspectiva assimilacionista, onde ter acesso à literatura é pensado como incorporação a um conjunto de obras definido a partir de padrões eurocentrados de literatura, a escola afasta os estudantes e dificulta a percepção da literatura como campo de conhecimento e produção de saberes sobre o mundo e a vida cotidiana.

Um dos resultados desse processo é a expansão da abordagem da literatura como mercadoria. Nesse cenário, a literatura – em qualquer dos sentidos que lhe seja atribuído – é valorizada a partir do lucro que possa fornecer às editoras e à indústria cultural. Assim, ganha corpo o crescimento de uma visão essencialista e pouco relacionada com os processos históricos de construção da sociedade contemporânea.

Uma abordagem decolonial da literatura, como defendida neste texto, precisa considerar que a escrita e os escritos sejam ferramentas para conhecer as resistências, existências e ressignificações das populações e sujeitos silenciados e subalternizados pelo processo de colonização e pela colonialidade do poder. Nesse novo contexto, no qual a literatura possa ser instrumento de contestação da hierarquização racial que relega a produção literária fora dos padrões eurocentrados às posições secundárias, espera-se que a literatura africana seja uma ferramenta para que estudantes e leitores visualizem o potencial transformador e a descoberta de novos caminhos que o campo da literatura pode oferecer.

Podemos verificar ainda através dos resultados obtidos, um imaginário de que a literatura africana possui temas relacionados a problemas sociais, como se não houvesse uma enredos além das mazelas vividas pelos continentes. Logo, a apresentação de distintas obras e textos de autores africanos durante as aulas é necessária para desconstrução desse imaginário, abrindo possibilidades de novos saberes.

Como a literatura pode possibilitar uma pedagogia decolonial? De que forma o contato com a literatura africana pode auxiliar para a formação de novos saberes, de forma que haja um equilíbrio entre as distintas expressões literárias? São essas reflexões insurgentes que permanecem na lacuna das reflexões aqui trazidas. É possível e necessário que o contato com a literatura de origem africana, especialmente as de língua portuguesa, ocorra nos espaços escolares, de maneira que haja o conhecimento e reconhecimento dos sujeitos, dos alunos. A literatura é uma poderosa ferramenta de desconstrução de práticas colonizadoras para desconstruir e reconstruir novas possibilidades. Dessa forma, faz-se necessário a introdução das expressões literárias africanas ao longo dos livros didáticos, planejamentos e currículos, de forma horizontal e expressiva, e não somente restrita a certos espaços ou sessões.

É necessária, dessa forma, a valorização da proposta insurgente da interculturalidade crítica (CANDAU, 2008) e da pedagogia decolonial (WALSH, 2007), na qual os pensamentos e produções contra-hegemônicas dos sujeitos sejam trazidos para o cotidiano dos estudantes, de modo que não somente a literatura africana, mas todas as expressões literárias silenciadas possam contribuir para a formação sócio-histórica desses indivíduos.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZOTTI, Alda Judith & GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**. Pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, Thompson Learning, 2004.

BRASIL. **Lei Nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996.

CANDAU, V. M. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. *Revista Brasileira de Educação*, v.13, nº 37, p.45-56, 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05> > Acesso em: 08 de setembro de 2020

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

COSTA, Joaze Bernardino. **Decolonialidade, Atlântico Negro e intelectuais negros brasileiros: em busca de um diálogo horizontal**. *Revista Sociedade e Estado – Volume 33, Número 1, Janeiro/Abril 2018*. <https://www.scielo.br/pdf/se/v33n1/0102-6992-se-33-01-117.pdf>

DA SILVA, Antonio de Pádua Dias. **O ensino de literatura hoje: da crise do conceito à noção de escritas**. EDUEPB, 2016.

DE LIMA, Rogerio Mendes; DA SILVA, Fernanda dos Santos Vallim. **Tarja preta: experiências interculturais em uma escola da periferia**. e-Mosaicos, v. 7, n. 16, p. 141-156, 2018.

FALEIROS, Rita Jover. **O que se ensina quando se ensina literatura? Considerações sobre a constituição de um objeto**. estud. lit. bras. contemp., Brasília, n. 57, e5721, 2019.

FIGUEIRA, Dorothy. **A Literatura Comparada e a ilusão do multiculturalismo**. ESTUDOS AVANÇADOS 16 (46), 2002. P.113-119.
<https://www.scielo.br/pdf/ea/v16n46/v16n46a09.pdf>

MALDONADO- TORRES, Nelson. **Transdisciplinaridade e Decolonialidade**. Revista Sociedade e Estado – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016.
<https://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00075.pdf>

QUIJ ANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, E. (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-278.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. Edusp, 2007.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial**. In: **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.

OS SERES HUMANOS COMO VETOR DE SALVAÇÃO PARA AS EMPRESAS EM TEMPOS CONTEMPORÂNEOS

Diana da Silva de Oliveira ¹
Geisse Martins ²
Maria Inês Vasconcelos ³
Mariana Laura Queiroz Ribeiro ⁴

RESUMO

O presente artigo intitulado Os seres humanos como vetor de salvação para as empresas em tempos contemporâneos e afetados por uma pandemia, procura analisar no cenário contemporâneo as bases estruturantes do capital, da tecnologia, do trabalho e o comportamento humano que está em constante evolução. Com o objetivo de analisar e tentar compreender como em cenários de alta complexidade as empresas vem se adaptando as novas realidades, e também de que maneira a tecnologia interfere nos processos de inovação. As análises também procuram concernir sobre um certo antropocentrismo empresarial. A pessoa humana agora está no centro da atenção das empresas e organizações, uma vez que é através de pessoas e suas inteligências, suas criatividade e capacidade de disrupção em modificar cenários e desconstruir criativamente o caos, de modo a promover inovação na produção de bens, serviços e produtos para as empresas e também para a sociedade. Como referência as afirmações e considerações de autores que pensam ativamente sobre o núcleo das ponderações e que irão servir de esteio nas argumentações e no estudo apresentado.

Palavras-chave: Capital, Conhecimento, Tecnologia, Trabalho.

INTRODUÇÃO

Marx e Engels em suas teorias e análises sempre se apoiaram em duas poderosas bases que são as crises do capitalismo e a tecnologia. Em suas abordagens esses pensadores tocaram no eixo do sistema nervoso central do capitalismo.

Em 2020 vive-se tempos novos e turbulentos. Não é a primeira vez que o mundo é virado de pernas para o ar. A Pandemia acelera, desequilibra, com agudos e severos reflexos para as empresas que buscam alternativas para inovar ao mesmo tempo que procuram manter-se no mercado. São novos tempos com novas demandas.

¹ Graduanda pelo Curso de Pedagogia da Unileya – MG, do@29687@gmail.com;

² Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação da Miami University of Science and Technology (MUST) – Flórida - USA, geisse@geisse.com.br;

³ Advogada. Bacharel em Direito e especialista em Direito Empresarial da PUC - MG, mariainesvasconcelos@yahoo.com.br;

⁴ Pedagoga, Especialista em Educação Especial e Neuropsicopedagogia e pós graduanda em Psicopedagogia pela FAFIRE-PE, maribeiro2@gmail.com;

O comportamento das pessoas e das empresas está em constante evolução. As instituições são dinâmicas e esse dinamismo é uma exigência para quem quer sobreviver com as cargas impostas pela revolução disruptiva da eletrônica geral, “desglobalização” (cada vez mais os países se fecham em blocos e há no exato momento (polarização econômica das duas maiores potências EUA X CHINA) uma acirrada concorrência por mercados e influência em seus respectivos blocos.

A tecnologia tem destacada importância nas organizações e para o futuro dos negócios. Em escala mundial o capital humano (conhecimento) é agora a maior das commodities nesse quebra-cabeça dos mercados e dos negócios.

Não obstante, que pesados investimentos sejam-lhe destinados a oxigenação de empresa para transformação em bens, produtos e serviços, se não ,estruturados esses investimentos; até pode ser que estes (bens, produtos e serviços) estejam completamente obsoletos em menos de cinco anos, mesmo que receba grandes aportes em Pesquisa e Desenvolvimento (P&D), tudo isso em razão do ritmo vertiginoso das inovações tecnológicas do mercado que surgem a cada momento.

Pragmatismos, à parte, fato é que a tecnologia não só agrega valor ao negócio como assegura e permite que se penetre em novos mercados. As empresas da pós-modernidades literalmente gravitam em torno da tecnologia. Ela é o novo dínamo contemporâneo, a força motriz que direciona negócios e empresas nesse Saara de incertezas.

Fato é que, ao mesmo tempo em que seu papel da tecnologia ascende com a velocidade da luz; a própria tecnologia reacende uma nova chama e induz novas reflexões: o valor do capital humano dentro das organizações, as pessoas como centro de tudo.

REFERENCIAL TEÓRICO

Quando as teorias de Marx e Engels foram propostas uma variável não ficou incólume. Foi a variável tecnologia. Haja visto, que no livro Capital, Karl Marx dedicou um capítulo inteiro para discorrer sobre o tema, diga-se de passagem, que é inclusive o mais longo e que explicita ali não somente o ponto nevrálgico das teorias do pensador, mais também que não o deixa tergiversar sobre o panorama ainda desconexo daquele presente, ou até quem o diga ser uma antevisão de um futuro próximo e as transformações que estavam no por vir.

Ela, a tecnologia está presente agora nos telefones celulares, se prepara para ajudar nas análises e decisões de processos, mesmo na área jurídica, atua no controle de satélites e vai de tablets até mesmo nos caças F-35 ela está lá ativa e operante.

Como exemplo a Amazon afirmar ter inteligência artificial em quase todos os seus processos, sobretudo na sua logística. No Brasil um outro exemplo que se destaca é o robô Laura, (inteligência artificial) que já salvou mais de 12 mil vidas na área da medicina, e já faz parte na vida de pacientes e dos profissionais da saúde.

Não resta dúvida que as três leis da robótica determinadas por Isaac Asimov estão cada vez se tornando uma constante na vida das pessoas e deixando de ser algo ficcional e se firmando com uma realidade incomensurável e necessária.

Mas uma verdade se firma nesse cenário, nada substitui o ser humano. Um caça precisa de um piloto pois ele não possui o treinamento e a inteligência deste.

Um hospital precisa de médicos e sua sagacidade em interferir e salvar vidas. A Amazon com seu potente, sólido mercado digital precisa de pessoas para pensar disruptivamente e reformular questões no transacionar, isto para agregar valor nos processos de e-commerce em nível global.

Muito embora possa parecer que a tecnologia vai suprimir ou mesmo ceifar a existência ou atuação do ser humano, isso não acontece pois seres humanos e tecnologia estão lado a lado, numa paralela infinita. Não há que demonizar ou endeusar a tecnologia.

Ela existe na mesma medida e proporção em que a espécie homo sapiens também existe. Não se pode dissociar uma da outra, e nem tão pouco uma anula a outra. Seres humanos e tecnologia caminham juntos. Os seres humanos não podem viver sem tecnologia, mas essa também não pode suprimir a existência humana.

Para nos ajudar, Castells (1999 p.71) é categórico em afirmar:

Foram, de fato, “revoluções” no sentido de que um grande aumento repentino e inesperado de aplicações tecnológicas transformou os processos de produção e distribuição, criou uma enxurrada de novos produtos e mudou de maneira decisiva a localização das riquezas e do poder no mundo, que, de repente, ficaram ao alcance dos países e elites capazes de comandar o novo sistema tecnológico. O lado escuro dessa aventura tecnológica é que ela estava irremediavelmente ligada a ambições imperialistas e conflitos interimperialistas (CASTELLS, 1999, p. 71).

Retomando as análises e a narrativa de Marx que ao antever que a revolução da tecnologia poder ser a possibilidade do esteio para uma nova forma de vivenciar a espécie humana, uma vez que a tecnologia estaria incumbida das tarefas maçantes e rotineiras, e na mesma esteira de pensamento coaduna com as proposições de Asimov os seus robôs.

Martins (2020 p. 73) na sua inteligência propõe:

“As pessoas em todo o mundo, e também no Brasil, utilizam-se dessas tecnologias para quase todos os fins. Elas já se fazem presentes em praticamente tudo que o homem contemporâneo faz, em suas ações de relacionamento interpessoal, lazer, cultura, compras e até mesmo educação.” (MARTINS, 2020, p. 73)

Diante de tudo que foi exposto, pode-se determinar que pessoas, tecnologia e trabalho estão entrelaçadas. São indissolúveis e desde a pré-história nas antigas rodas em volta das fogueiras, perpassando pelas transformações sociais fundamentadas por Marx e Engels e chegando a inteligência artificial da atualidade e suas redes binárias que ajuda os seres humanos a pensar e tomar decisões. Pois a pior decisão é aquela que não é tomada.

A soma de tudo que representa de valor agregado das empresas, ao lado de sua cultura (experiência e conhecimento), seus empregados e seus clientes formam um conjunto essencial em fase de mudanças. Os símbolos e sentidos da experiência e da expertise.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Impulsionados pelo capital e por pesquisas e desenvolvimento (P&D), os mercados (empresas, produtos, serviços) em seus mais diversos segmentos, viram-se diante das transformações efervescentes, alucinantes, e excruciante que ocorrem até agora. E, Marx em suas análises ao menos acertou em não deixar passar esse tema despercebido.

Sabe-se que a tecnologia está intrinsecamente ligada ao ser humano, melhor dizendo ao Homo Sapiens. Numa breve digressão é possível afirmar que quando os primeiros homínídeos ao dominar o fogo e quando se reuniram em volta deste para se aquecerem esse é o instante na história da nossa espécie que inicia o processo de

utilização da tecnologia para um bem-estar comum. Ainda que no começo lá na pré-história todas essas questões estavam subjetivas, como o desenvolvimento de ferramentas para a caça, agricultura e posteriormente com o advento da escrita, os registros deixados para a posteridade também representam o uso da tecnologia para as organizações de pessoas que de alguma forma (direta ou indiretamente se beneficiam da construção e uso das tecnologias)

São conspícuos os incríveis avanços e os custos da tecnologia nas empresas, em cujas impactos provocam alarme nas mais diversas instituições. As empresas estão cada vez mais cientes de que o investimento em tecnologia não só é necessário como é pedra angular da sobrevivência dos negócios, neste cenário conturbado e de inóspitas incertezas. Com o advento da Pandemia causada pela COVID-19 todas essas transformações foram aceleradas de forma ainda mais aguda.

Por conseguinte, as empresas e organizações começam a perceber a importância paralela e não menos importante, de investir em capital humano. Se perguntam como fazer se não há recursos para investimentos onerosos em tecnologia? Como sobreviver nessa fase de falta de crédito e de queda das receitas?

A consciência do entrelaçamento entre tecnologia e o homem, esteja ele na posição de cliente ou empregado é uma identificação cada vez mais marcante. Além de ser uma alternativa para escassez de recurso tangíveis.

Com efeito, a contemporaneidade está marcada por alguns fatores inexoráveis e que possuem uma ligação com esses eventos do passado. Primeiramente é o avanço das tecnologias, em todos os campos (medicina, agricultura, química fina, aeroespacial e tantas outras). Segundo é a forma de viver das pessoas (veículos cada vez mais tecnológicos e também alinhados com questões ambientais, sistemas de comunicação, telecomunicações e informática), e o terceiro ponto de mudança fulcral são as questões relacionadas com o meio ambiente. O capital monetário é a variável que impulsionam pessoas e suas organizações em todo o mundo nos dias atuais. Mas ele agora não está sozinho.

Nessa linha e direção pode-se analisar que ativos e seus valores não são apenas os monetários, sem substância física, como conhecimento e inteligência humana. Ambos são agora a matrix de uma nova era. Movidas pelo contexto de incerteza e desafios econômicos, e das descobertas tecnológicas que correm velozmente, as empresas enfrentam uma outra onda: o desarranjo econômico global e também o local.

As empresas seguem focadas em tecnologia, mas tem um novo olhar sobre (homens e mulheres) colaboradores e os empregados. Ao lado das máquinas, dos computadores, da inteligência artificial, o conceito de homem e de identidade é um renascimento. O mindset de valorização do homem não é mero fetiche. O homem está na moda. A identidade do homem voltou a ter significado. É o Antropocentrismo empresarial.

Por identidade se compreendem os atributos da pessoa humana. Suas capacidades; todas: de pensar, agir, criar, reinventar e sobretudo, a singularidade. Não há homem igual a outro e os traços da personalidade são realmente individuais.

As pessoas, dotadas de personalidade e identidade, tornam-se assim, maior patrimônio de uma instituição, ao lado do conhecimento e da experiência; representando parte do capital intangível das instituições.

Questões relacionadas ao meio ambiente já constam nos planejamentos estratégicos das empresas e das organizações. Estão dentro os tópicos principais de análises e organicamente já estão no radar dos stakeholders.

No que se refere a matriz (Capital Humano – Tecnologia – Trabalho) se apresenta agora ainda mais entrelaçada e nos seus pontos de força axial, tencionam cada vez mais uns sobre os outros, de tal sorte que há uma perturbação nessa força criando entropias indecifráveis.

De acordo com Marx (1844 p.161) delimitou que a atuação humana somada aos recursos naturais e a implementação do uso da tecnologia impulsiona a humanidade.

Em contraponto Peter Senge (2012) é enfático em afirmar que o futuro das nações e das organizações irá depender cada vez mais de sua capacidade de aprender de forma coletiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por conseguinte, o fato concreto é que o realmente tem valor dentro das organizações em tempos de tamanha revolução são as pessoas e seus conhecimentos.

São as pessoas que pensam criativamente e que podem surpreender previsões e planejamentos. Não se pode negar, no entanto que a tecnologia que está em congruência com tudo isso, e, diga-se de passagem, interfere em todos os processos dentro das organizações. Um bom exemplo atual é o da inteligência artificial.

Relacionamentos são vitais em fase de transição. Corroborando essa visão, um fenômeno bastante praticado no Brasil. A fusão ou sucessão de instituições financeiras. Desta fusão nasceu o ItaúUnibanco S.A. , o Banco Real foi encampado pelo Bradesco. O Banco do Estado de Minas Gerais também foi vendido para o Itaú. Todos esses processos além de custo medido em moeda e preço, também levaram investimentos grandes em pessoas.

As pessoas então ganham relevo agora dentro das organizações. A coisificação da mão de obra é peça do passado. A visão distorcida e nihilista empresarial de outrora dá lugar a uma nova cosmovisão em que pessoas e o vetor de salvação das empresas.

A desqualificação do trabalhador e as tentativas de alienação são superadas pelos sistemas de valorização, donde se destacam o sistema de meritocracia e as promoções arrimadas em resultados efetivos. A preocupação com a subjetividade e a independência de pensamento, revelam que há uma tendência à desalienação, pela valorização do trabalho humano.

Harari (2017) em seu livro *Homo Deus: Uma Breve História do Amanhã* quando profetiza o trabalho daqui a 50 anos endossa essa visão quando afirma que "Cabe aos governos proteger os cidadãos dos perigos da revolução tecnológica, dos choques econômicos e políticos e das ameaças existenciais ao homem. Para isso, deve haver uma cooperação global.


Portanto, a alienação está atenuada pela valorização das identidades. Pessoas valem milhões e a criatividade é algo que pode mudar o destino de uma empresa. Assim, o investimento em pessoas e a conclusão de que o elemento humano é essencial no mundo empresarial é uma necessidade.

REFERÊNCIAS

CASTELLS, Manuel. (1999). **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, v. 1.

HARARI, Y.N. (2015). **HOMO DEUS: Uma breve história do amanhã**. Companhia das Letras.

MARTINS, G. et al (2020). **Educação para um Mundo Contemporâneo**. Clube dos Autores. Belo Horizonte.



MARX, Karl & ENGELS, Friedrich.(1988.). **O Manifesto Comunista.** 3ª edição, São Paulo, Global,

MARX, Karl. (1988). **O Capital.** Vol. 2. 3ª edição, São Paulo, Nova Cultural,

SENGE, M. PETER (2010). **A Quinta Disciplina: Arte e prática da organização que aprende.** 26ª Edição, Rio de Janeiro, Best Seller.

POLÍTICAS NA EDUCAÇÃO: QUAL O LUGAR DAS LEIS DE EFETIVAÇÃO DE DIREITOS NA EDUCAÇÃO DIFERENCIADA QUILOMBOLA?

Vilma Helena Malaquias ¹

RESUMO

O objetivo do presente artigo é apresentar os resultados de uma pesquisa exploratória, focada na legislação que efetiva a escolarização quilombola, a partir da sua qualificação na Política Educacional, como um objeto de reflexão para o espaço escolar das populações negras quilombolas. O estudo é relevante para a compreensão da relação da diversidade étnica e racial no processo de escolarização destas populações tradicionais e por expor elementos de contradições e retrocessos no campo da política educacional brasileira. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, examinada com o aporte teórico metodológico do Ciclo de Política (CP) do sociólogo Stephen J. Ball e colaboradores. Observou-se pelos resultados apresentados que a educação diferenciada para a escola quilombola é influenciada pelas políticas educacionais de cunho neoliberal e negligenciada do currículo escolar, prevalecendo distorções na sua efetivação nas práticas educativas. Ao contrário dessa realidade, torna-se cada vez mais emergente consolidar no currículo escolar a educação diferenciada quilombola na perspectiva crítica das unidades escolares nesses territórios.

Palavras-chave: 1. Educação Escolar quilombola. 2. Políticas. 3. Ciclo de Política.

Introdução

A educação diferenciada na política educacional brasileira vem sendo sistematicamente suprimida dos documentos norteadores da educação no Brasil. O tema da educação diferenciada no contexto da política educacional é precedido por um pensamento sob o olhar ótico de exclusão de direitos de determinados grupos, que na sociedade brasileira são invisibilizados, tanto nos discursos e propostas no âmbito das políticas públicas quanto nas determinações normativas das instituições de educação. Por muito tempo, a população negra esteve excluída do acesso à terra e da ascensão social pelo trabalho não escravizado. Portanto, abordar a temática da educação diferenciada na escolarização quilombola é, também, olhar para a inserção social desses grupos negros em que a sociedade brasileira privou de direitos essenciais.

Nessa perspectiva, o presente artigo apresenta reflexões que são parte da pesquisa de dissertação de Mestrado desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da

¹ Mestre em Educação e Pedagoga pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB, vilmaletramento@gmail.com

Universidade Federal da Paraíba, concluída no ano de 2020. É um texto que busca nas considerações iniciais, compreender, que a exclusão em diversas áreas sociais ainda perfaz o legado da educação da população negra no Brasil. O fenômeno da exclusão é entendido, também, como privação de direitos nos diversos contextos sociais. Nesse sentido, os estudos de Richardson (2009) ressaltam que a exclusão não se trata de um fenômeno recente. Ele afirma que:

Platão distinguia entre agricultores, artesões e cidadãos, estabelecendo uma hierarquia social; os filósofos, os cidadãos, artesões, e os totalmente excluídos- escravos e as mulheres- que não deveriam ter direitos políticos e sociais. Na Idade Média entre os séculos XII e XIX, os excluídos eram pessoas consideradas indesejáveis pela igreja: criminosos, pobres, algumas ocupações (mercadores), mulheres portadoras de deficiências etc. (RICHARDSON, 2009, p.24).

É desse contexto de exclusão, que a educação se projeta para os diversos grupos sociais e grupos étnicos, no Estado brasileiro. No entanto, nos territórios quilombolas a educação apresenta-se ainda mais desafiadora na sua garantia, quando se traz à tona as razões históricas e ideológicas que regem o movimento da educação das populações tradicionais. O direito a uma educação de qualidade que respeite e valorize seus conhecimentos e saberes nas práticas tradicionais na garantia da igualdade de oportunidades e de formação, que os demais cidadãos têm acesso, enfrenta sérios desafios para ser efetivada, o que configura mais uma vez um fenômeno de exclusão. Emergem, assim, as contradições - de um lado, em que se verifica, uma ampla legislação nacional que garantiu às reivindicações dessa população; e, por outro, de que na prática há entraves e discriminação quanto à garantia da educação de qualidade por eles proclamada. Desse modo, o estudo nos convida a apresentar os contextos pelos quais a política educacional configurou essa garantia a partir da Constituição de 1988. Para tanto, o ciclo de política (CP), do sociólogo Stephen Ball e colaboradores, foi o suporte de abordagem do tema, para discorrer nossas reflexões a partir de uma comunicação afirmativa com o presente objeto.

O lugar do pensamento afirmativo na educação diferenciada: por onde começar?

Pelo movimento de constante relação com a escola quilombola, enquanto pedagoga, no comprometimento com a prática política educativa, pelo processo de busca, de aprender, conhecer para ensinar, através de processos formativos que se contrapunham ao modelo hegemônico, faz-nos pensar de acordo com o pensamento de Nascimento (2007), quando estabelece uma relação de ruptura com o modelo político-pedagógico das instituições que

destoam da perspectiva étnico racial. Na busca por elementos afirmativos que traga à educação diferenciada para o contexto das políticas exercidas nas escolas, percebe-se que há consequências irreparáveis do modelo curricular proposto pelas unidades de ensino das quais pretendemos também pesquisar.

A comunidade escolar (aqui me refiro às gerações de estudantes da escola) não compreende o movimento de sua história, pontos de referência observados em três escolas quilombolas aqui na Paraíba. São escolas que não reconhece seu lugar nessas arenas de disputas que o currículo escolar impõe no espaço institucional - o que, de acordo com Arruti (2002), deve ser pensada na perspectiva do reconhecimento de uma identidade étnica.

Ou seja, as ações, com vistas a uma educação diferenciada, não se afirmam na educação escolar e nem são problematizadas no espaço escolar. Os motivos podem estar na forma de como estas políticas se materializam no Estado brasileiro e nas políticas públicas que se constituem na história da educação brasileira. Portanto, serão pontos de abordagem no presente artigo, a partir das análises aqui trazidas através dos contextos de influência da política educacional.

Outro ponto de referência para um pensamento afirmativo diferenciado se ancora na compreensão dos motivos pelos quais a normatização da Inclusão da História e Cultura Afrobrasileira não se faz presente nesses espaços formativos. Apesar da Promulgação da Lei Federal nº 10.639/03 de 9 de Janeiro de 2003, que se constituiu numa alteração à Lei nº 9394/96 de Diretrizes de Bases da Educação Nacional - LDBEN, que, com apenas três artigos - o 26-A o 79-A e o 79-B - estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana na educação, cuja abrangência inclui a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, e o Ensino Médio.

De acordo com os estudos de Paré, Oliveira e Veloso (2007), a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africana nas escolas brasileiras se torna um componente importante para o aprendizado quilombola, considerando-se fundamental para o reconhecimento da afrodescendência em sua formação cultural e humana. (PARÉ; OLIVEIRA; VELOSO, 2007).

Diante do exposto, o tema da educação nas diversas dimensões de identidade, de diversidade e de diferença compõe o cenário das políticas educacionais brasileiras de forma a persistir na busca pela legitimidade diferenciada. De acordo com Miranda (2012), a LDBEN nº 9394/96 definiu a Educação Básica, nas modalidades: De Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional, Educação Indígena, Educação do Campo e Educação a Distância. A autora destaca que na legislação há formas distintas, tanto na estrutura

quanto na organização do ensino, e que tais modalidades devem se adequar às necessidades e disponibilidades que garantam as condições de acesso e permanência nas referidas instituições (MIRANDA, 2012).

Nesse sentido, percebemos que as questões relacionadas ao âmbito da política educacional brasileira envolvem também a propositura das fragilidades das políticas de ações afirmativas que são traduzidas como medidas especiais e temporárias, tomadas pelo Estado e/ou iniciativa privada, com o objetivo reparador de igualdade étnica e racial. Considerando que as políticas públicas de educação, nessa perspectiva, se materializam sustentadas no plano normativo e no contexto das práticas articulatórias nos sistemas educativos, inserimos nesse estudo as reflexões sobre o reconhecimento de direitos das comunidades remanescentes de quilombo.

A construção de políticas públicas de educação para os quilombolas perpassa por questões que envolvem relações socioeconômicas, de espaço, jurídicas e culturais - o que introduz a representatividade dos quilombos à sociedade. Trazemos, assim, um contributo teórico-prático na relação de entendimento da implementação dessa política, que poderá medir, a partir das análises, o termômetro de discussão que se trava nessa relação da academia com o sistema de ensino.

Assim, a base referencial do estudo da arte, no banco de dissertações e teses do PPGE, a exemplo da dissertação de mestrado intitulada - Relações Étnico Raciais nos Projetos Políticos Pedagógicos: um desafio (PPGE/UFPB, 2016) -, constata a relevância da continuidade da temática pelos pesquisadores (as) no âmbito escolar, principalmente.

No interior do território dessas comunidades pouco se tem desenvolvido estudos relevantes com relação à Educação para a afirmação da identidade negra e às questões específicas da comunidade quilombola no que se refere ao campo educacional. A título de exemplo, os estudos de Cardoso e Arruti (2011) sobre a temática do viés educacional, no Banco de Teses da Capes, destaca que três estados nordestinos - Paraíba, Piauí e Sergipe - não possuem trabalhos no nível profissionalizante referente à Educação Quilombola. Esses estudos trazem um significado importante para compreendermos os obstáculos que envolvem ações de valorização e reconhecimento destas comunidades. Este estudo nos traz vestígios importantes sobre o movimento de recuperar a trajetória da temática da educação para as relações étnico raciais, como prospecto indutor positivo no contexto da educação escolar quilombola, que se apresenta desprovida de garantias nas relações que são travadas nos diversos espaços de poder, inclusive a escola.

Outras produções acadêmicas foram de grande contribuição para o nosso estudo no âmbito das Políticas Educacionais no que concerne a temática em estudo na educação básica. São a dissertação sobre a Diversidade Quilombola e o Direito à Educação (PPGE/UFPB, 2017)²- que demarca a necessidade da discussão sobre este tema, entre os docentes e especialistas, atores da prática curricular; e a dissertação a respeito das Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Universidade Federal do Paraná (2013), que fomenta a discussão no âmbito jurídico e institucional.

Estas pesquisas foram elementos indiciais para o nosso estudo exploratório sobre a educação diferenciada nos territórios quilombolas na Paraíba; sua relevância se dá, também, pelo fato de a investigação suscitar a possibilidade de questionamentos ao currículo, enquanto prática política discursiva, pela Inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira no cotidiano das escolas situadas nas comunidades remanescentes, onde buscou-se identificar que sentidos sobre a diversidade são constituídos e significados, e como a escola produz, enquanto campo político, esses sentidos no processo de escolarização.

Desse modo, se a lei para a educação diferenciada nos quilombos não é compreendida e nem divulgada, para que fizesse parte do cotidiano escolar, tampouco é cumprida, pois a prática tende a reforçar posturas homogeneizadoras. De modo que, mesmo conhecendo seu conteúdo, o seu não cumprimento reforça os obstáculos que a escola impõe em seu formato curricular da não afirmação identitária quilombola. Isto ocorre porque a escola fere os princípios previstos no Plano de Ação para a inserção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (SECAD, 2010).

A importância do estudo para a promoção da educação diferenciada nas comunidades quilombolas da Mesorregião do Litoral Sul da Paraíba se dá pela projeção política que as referidas comunidades obtiveram ao longo do tempo, através de suas lutas por reconhecimento e por políticas públicas na contemporaneidade, na construção do protagonismo através de sua história: suas constantes mobilizações de articulação política se mostram uma referência para as lutas comunitárias quilombolas³.

² Fonte: site do PPGE <http://www.ce.ufpb/ppge/contents/menu/linhas-de-pesquisa>.

³ Segundo cadastro geral de Comunidades Remanescentes de Quilombo da Fundação Palmares, registra-se 2131 comunidades localizadas nas diversas regiões brasileiras, sendo os estados da Bahia e do Mato Grosso os que concentram um maior número de comunidades remanescentes.

O campo de influência da educação diferenciada quilombola: uma arena de disputas

Para compreender o contexto de gestação da educação para as populações quilombolas, na política educacional, se faz necessário mergulhar em diferentes contextos em que ela se desdobrou ao longo de sua trajetória. Iniciamos nosso estudo apresentando o seu contexto inicial no movimento por afirmação. O campo de influência da política de escolarização no território quilombola se destaca com a participação de grupos contra-hegemônicos, a exemplo do Movimento Negro brasileiro, que intensificou com mais afinco o processo de ressignificação e a politização da raça (GOMES, 2012).

As mudanças ocorridas na estrutura do Estado ao se comprometer em construir medidas de inclusão para as populações negras que se deram, através da constituição de Ações Afirmativas para a educação e o trabalho, foram movimentos que se posicionaram e se posicionam nos territórios, nos diversos cantos do Brasil, para incluir esse debate na reformulação de políticas educacionais nas esferas federal, estadual e municipal.

O conjunto de reivindicações, tensões e articulações foi a oportunidade de visibilidade das problemáticas das populações negras, foi o movimento que na sociedade intensificou o processo de ressignificação e a politização das raças (GOMES, 2012). Destes movimentos em caráter nacional, destacamos o Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial (MUCDR) e o Movimento Negro Unificado (MNU) respectivamente, as Associações Pastorais Negras (APNs) e o Grupo da Consciência Negra (GRUCON) responsáveis pela formação de uma gama de intelectuais negros que se dedicaram à pesquisa sobre as relações étnico-raciais no Brasil.

Considerando o debate em torno das políticas para uma educação diferenciada no espaço da escola, nos territórios quilombolas, entendemos que ela se perpetua em torno de três eixos que se compõe no cenário social: o sociológico, o político e o jurídico. Estes eixos são as arenas de disputas sociais em que as políticas são propostas no Estado democrático de direito. A partir dessas arenas, indagamos nesse contexto, para quem são pensadas essas políticas? Em que bases pressupõem o sujeito, a sociedade e a educação, nesse recorte?

Pensando-se no lugar do sujeito de direito ao qual nos referirmos acima, Stavenhagen (1998) contempla a nossa pergunta, a partir da perspectiva de que

As políticas sociais, culturais e educativas adotadas pelos Estados em relação aos diversos povos, nações e grupos étnicos que vivem nos seus territórios refletem, diretamente, estas tensões. Um dos principais papéis atribuídos ao ensino escolar, em muitos países, foi formar cidadãos respeitadores das leis,

que partilhassem uma mesma identidade nacional e se mostrassem leais para com o Estado-Nação. Se esta atitude foi, sem dúvida, posta a serviço de nobres finalidades e foi até necessária em certas circunstâncias históricas, também deu origem, em muitos casos à marginalização - e até ao desaparecimento - de muitos grupos étnicos diferentes cuja cultura, religião, língua, crenças ou modo de vida não estavam em conformidade com o pertença ideal nacional. (STAVENHAGEN, 1998, p.248).

As políticas sociais, pensadas a partir dos eixos que se constituem, deveriam formar uma rede de proteção do Estado, para o sujeito denominado por minorias⁴ que dela necessita, torna-se um campo tensionado pela problemática do modelo dominante e hegemônico. As consequências de tais posturas, segundo o autor, geram conflitos sociais revelados de forma crescente em um certo número de países, principalmente no plano sociológico e político, os quais produzem mecanismos de exclusão, constituindo uma sociedade discriminatória e desigual.

O Estado, devido a inexistência de políticas direcionadas ao combate à desigualdade, desde a abolição, o que introduziu de forma subalterna a integração da população afrodescendente na sociedade brasileira, principalmente no que tange o acesso à educação, passou a ser um componente que legitimou historicamente o racismo institucional. Diante dessa problemática, o racismo passou a constituir-se essencial na confrontação na sociedade, operando menos no plano individual e mais no plano institucional (SILVÉRIO, 2013, p.223).

Nesse caso, o autor reflete sobre a presença do Estado como decisiva na configuração de uma sociedade livre. No entanto, o discurso preconizado por ele oferta garantias, que, na prática, fundamenta a exclusão de alguns segmentos, incluindo a população negra, em detrimento, do agir de forma afirmativa, o que deveria caracterizar-se como uma visão de atuação de Estado. Ou seja, o Estado exclui quando deveria incluir.

Desse modo, ao refletirmos sobre a educação para o território no âmbito destas políticas, dá-se um reforço na ideia de que o processo que envolve o referido tema é complexo e envolve uma variedade de contextos, no qual se materializa na prática (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011).

A política educacional da educação escolar diferenciada quilombola, segundo Arruti (2011), se sustenta nos instrumentos normativos, em quatro documentos: A Lei de nº 10.639/2003, e suas Diretrizes Curriculares em 2004; a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT; o Plano Nacional de Desenvolvimento de Populações

⁴ Aqui entendida a partir da ideia de grupos vulneráveis, que em um contexto amplo, é um conceito compreendido nas diversas áreas de conhecimento. Dentre eles, trazemos para explicitar, nesse texto, a ideia de Sodré (2014), que define minoria como agrupamento na busca de abertura na contra hegemonia.

Tradicionais; Resolução nº 7 de 2010 do Conselho Nacional de Educação – CNE, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (ARRUTI, 2011). Com bases nesses instrumentos normativos, o Estado Brasileiro criou mecanismos de enfrentamento que possibilitassem o seu cumprimento, a exemplo da criação da Secretaria Especial de Política de Promoção da Igualdade Racial-SEPRIR, órgão vinculado ao Ministério dos Direitos Humanos, que na atual conjuntura política sofreu modificação quando foi extinta. O Programa Brasil Quilombola; A aprovação pelo Conselho Nacional de Educação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais, para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica em 2004, e da sua regulamentação em 2009; e a instituição das Diretrizes Nacionais da Educação Escolar Quilombola, foram mecanismos para diminuir a exclusão enfrentada por estes povos.

Percebe-se, nesse contexto, que há uma organização normativa para impulsionar a valorização da cultura e as reminiscências afro-brasileiras, continuando nos anos seguintes, quando foi criado um documento na Conferência Nacional de Educação - CONAE, que explicitou a importância das ações afirmativas, das políticas públicas, dos direitos humanos e, principalmente, da Educação para as relações étnico-raciais. Estas políticas educacionais foram retomadas através das referências do MEC, Ministério da Educação e Cultura; da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI; do Núcleo de Direitos Humanos (NCDH); da Fundação Cultural Palmares (FCP); do Direito à educação em Tomazevisk (2006); e das Declarações sobre a diversidade, as Convenções/Declarações sobre as ações afirmativas para a educação básica, como também, os documentos oficiais que discutem a temática no âmbito das associações educacionais, tais como - ANPAE, ANPED - que refletiram diretamente na constituição destas políticas.

O ciclo de políticas, abordagem formulada por Ball e Bowe, é um método analítico para pensar e compreender a política educacional. Em entrevista, Ball destacou que essa abordagem se trata de método que não pretende explicar a política, mas, sistematizar a pesquisa e a teorização das políticas educacionais. O método ainda segundo o autor não tem a intenção de descrevê-la, no entanto, considera como uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são feitas (MAINARDES; MARCONDES, 2009).

A Policy y Cycle Approach faz parte de uma de suas ideias, que se inscrevem no contexto da Policy Sociology, ou seja, sociologia das políticas educacionais. Tratam-se de teorias e métodos da sociologia para a análise crítica das políticas, desde a sua formulação, produção de texto, atuação na prática, resultados e consequências. Essa abordagem é evidenciada em muitas dissertações e teses desenvolvidas e publicadas pelos Programas de Pós-

Graduação aqui no Brasil⁵. Desse modo, o ciclo de políticas contribui para apurar e evidenciar as múltiplas conjunturas que perfazem a investigação por ela contextualizada.

Políticas públicas: do texto ao contexto de influências para a política educacional

A partir de nossas reflexões, construir argumentos capazes de dar conta do lugar da educação diferenciada para a escola quilombola, nos faz ir à busca de indícios que nos forneçam pistas para entendermos a problemática da implementação das políticas de educação para essa população. Com base nesse ponto de vista e para formular uma maior compreensão sobre os processos de influência de produção das políticas públicas e das ações governamentais, com ênfase, nesse recorte, se faz necessário pensar sobre: Quem são seus atores? O que fazem e como atuam? De que forma influenciam a gestão das políticas públicas? Na busca desse entendimento, é importante refletirmos a respeito de seus desdobramentos, trajetória e perspectivas.

Partindo-se desse contexto, o estudo das políticas públicas, implica reflexões sobre seus elementos conceituais, epistemológicos e metodológicos, bem como as suas consequências no campo social, político e econômico de uma nação.

Conforme Souza (2006), política pública é concebida como um campo interdisciplinar, oriunda da Ciência Política - conceito que explica a natureza da política e seus processos. Partimos desse entendimento, para explicar a forma dos governos optarem por determinadas ações. A autora compreende a política pública como se fosse um campo holístico, com um vasto repertório de teorias, disciplinas, modelos e comportamentos.

Para Hofling (2001), a política pública é percebida sob um olhar mais amplo sobre o seu conceito. A autora confirma que tal conceito não se concentra, apenas, em quem elabora a política, mas, na origem do problema e de seus autores. Para Ball (1994), as políticas são representações, que, de forma complexa, codifica e decodifica significações, sujeitas à interpretação, confusão e recriação.

Considerando as ideias propostas pelos autores sobre o conceito de política, entendemos que elas se refletem na nossa pesquisa, trazendo-nos uma melhor compreensão do contexto de nosso objeto. É a partir desse conjunto de ideias conceituais que construímos o que Mainardes e Tello (2016) denominam como a essência da política, necessária para pensarmos como as

⁵ Informação da Biblioteca Digital (BTDT).

políticas de Ações Afirmativas para a educação diferenciada quilombola, no Estado brasileiro, dialogam com a diversidade cultural, com a educação para Relações Étnicas Raciais.

É a partir do contexto da política denominado contextos de influências, que os interesses de diferentes grupos sociais disputam visibilidade de suas pautas para influenciar a definição das finalidades da educação. Participam destas disputas os partidos políticos do governo e do poder legislativo. Na perspectiva do ciclo de influência de Ball e colaboradores, os discursos são legitimados, formando a base discursiva da política (BALL,1990).

No cenário de reivindicações de uma determinada comunidade, que são planejadas e influenciadas pelas políticas, nas diversas dimensões de grupos sociais que se constituem na sociedade, a exemplo dos Indígenas, os Quilombolas, os Negros, Trabalhadores do Campo e da Cidade, entre outros – é importante compreender que é através da relação de reivindicação desses grupos que esses espaços reivindicatórios são delimitados.

Munanga e Gomes (2006) destacam, em seus estudos, que uma agenda de compromissos institucionais junto à Organização das Nações Unidas para a Educação, à Ciência e à Cultura (UNESCO) é firmada através de acordos para a implementação de uma política. É nesse cenário de negociação que as políticas públicas são articuladas no Brasil, através das relações com organismos internacionais.

Pensando-se sobre o combate ao racismo no ensino fundamental, ou no ambiente escolar, Rocha (2006) aponta para o reconhecimento da escola como reprodutora de uma sociedade racista. Então, para combater o racismo institucional, veiculado à educação, o Estado⁶ começa a pensar sobre o comportamento social apresentado, e toma medidas, para não ignorar discriminações provocadas pelo ocultamento da diversidade e nem os problemas que acarretam, a exemplo dos preconceitos e discriminações, que dividem a sociedade e os indivíduos culturalmente.

Cientes da situação, de existência institucional do racismo, o Estado brasileiro através da Constituição de 1934 repudiou a Discriminação Racial; e a Constituição Federal de 1988, denominada de Constituição Cidadã, reconheceu a diversidade da população brasileira.

De fato, essas disputas de forças provocam profundas desigualdades, e o Estado passa a ser regulador destas relações de poder. Diante disso, evidentemente entendemos a partir da visão de Stavenhagen (1998), “que o Estado não é neutro em relação à classe social, ao gênero, à raça/etnia, a diversidade sexual, à sustentabilidade e outros grupos tratados no modelo

⁶ Aqui entendido, sob uma perspectiva relacional de poder, não como uma entidade monolítica, mas, como uma estrutura complexa. Campo de forças, no qual diferentes atores sociais incidem e disputam (JACCOUD, 2000; POULANTZAS, 1985).

dominante como minorias”. Tal situação é reforçada pelas políticas tradicionais de educação, baseada numa cultura homogênea. (STAVENHAGEN, 1998, p.249).

O despertar em reconhecer nas políticas públicas a valorização da diversidade se configurou no contexto de influência dos discursos dos organismos internacionais: marco legal constituindo-se como um modo de superação de exclusão dessa herança cultural.

Goldsmith (2005) identifica a conexão internacional na constituição dessas políticas através dos documentos que preconizaram uma integração social, destacando relevância para: o Relatório da UNESCO - Nossa diversidade criativa (1995) -, a Declaração Universal de Diversidade Cultural (2001), os Conselhos de Estudos Europeus - In from the margins (1996) e Deffering diversities (2001) -, a Declaração sobre Diversidade Cultural (2000), o Comunicado final do Encontro do G8 em Kyushu Oknawa (2000), Declaração do terceiro Encontro das Américas (2001), da Organização dos Estados Americanos, Declaração Franco fônica em Cotonou (2001), Documento da Rede Internacional para a Política Cultural, (INPC) em Lucérnia (2001), e a minuta da Convenção sobre diversidade cultural da Rede Internacional pela Diversidade Cultural (INCD) (2002) – todas essas referências são as aproximações do nosso texto.

Diante do panorama, percebemos uma representável presença da diversidade no campo de discussões que preconiza os discursos legais, nesse cenário de constituição do terreno afirmativo, explicada pelo autor, como uma dinâmica internacional na perspectiva social e cultural, que são produzidas pelo efeito da globalização (GOLDSMITH, 2005).

Uma ressalva a observar, nesse panorama, é o fato de que esses textos produzidos nestas articulações de grupos de interesse em diferentes arenas legitimam e validam algumas vozes, em detrimento de outras (BALL, 1994).

Nesse contexto, destacamos que além do Brasil, outros países, a exemplo da Malásia, da Índia, dos Estados Unidos, também implementaram Ações Afirmativas como políticas de Estado, como também foram firmados acordos, tratados na Convenção relativa à luta contra a discriminação no campo da educação, que fora realizada em 1960, e na III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pelas Organizações das Nações Unidas (ONU), em Durban, África do Sul em 2001. Sendo esta última a mais importante nesse processo de discussão no Brasil. Foram também marcos que delimitaram as estratégias de relação da UNESCO com o Brasil, no trato desta política. Como pudemos perceber nesse breve relato, o legado de forças para a integração e protagonismo negro na sociedade é forte, no entanto, trata-se de um campo que esconde diferentes facetas.

Descrição da pesquisa bibliográfica e documental

A pesquisa em seu percurso metodológico se desenvolveu em três etapas investigativas fundamentais: o estudo dos documentos normativos de níveis nacional e internacional - que nos possibilitou situar melhor o contexto das políticas públicas, enquanto ação conjuntural, no recorte para os quilombolas no âmbito da política nacional; o estudo da literatura, que objetivou apresentar referências teóricas, epistemológicas e conceituais que nos permitiram formar a fundamentação da investigação.

Inicialmente, fizemos uma pesquisa documental, a partir da constituição de 1988, e a releitura de referências legais importantes ao estudo. Assim, buscando-se traçar procedimentos que subsidiariam e norteariam o percurso de continuidade da pesquisa, situamos o referencial bibliográfico concernente às áreas de conhecimento que tratam da Inclusão da Diversidade Étnica e Cultural nas perspectivas da Educação Quilombola (EQ), Educação Escolar Quilombola (EEQ) e sua ligação com as políticas educacionais.

O caminho metodológico representa a escolha de procedimentos sistemáticos para a descrição do fenômeno em estudo que se refere às políticas de educação nas instituições quilombolas. A abordagem do estudo é qualitativa, de cunho exploratório, tendo entre os desafios a interpretação das ações humanas e sociais (SANDÍN ESTEBAN, 2010).

Dentre as características expostas por Hernandez (2013), a pesquisa qualitativa se fundamenta em uma perspectiva centrada no entendimento do significado das ações de seres vivos, destacando os humanos e suas instituições, muitas vezes, segundo o autor, denominados por seu enfoque de pesquisa naturalista, fenomenológica, interpretativa ou etnográfica (HERNANDEZ, 2013).

Nessa perspectiva, iniciamos o ciclo de pesquisa desde a fase exploratória, que compreendeu, desde o estudo da arte, até o momento em que nos dedicamos à condução operacional da investigação, o projeto de pesquisa, até o trabalho de campo, que consiste na relação das etapas do estudo, sendo considerada de fundamental importância nessa fase (MINAYO, 2001, p.26).

A técnica exploratória, demarcou o percurso da investigação no cotidiano escolar, sobre os questionamentos da problemática da experiência de implementação/atuação da Educação Escolar Quilombola (EEQ), nas políticas educacionais.

A nossa pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, considerando-se que a tal pesquisa propicia o aprofundamento acerca dos conhecimentos referentes aos fenômenos de

cunho social, tanto nos aspectos subjetivos quanto nos elementos estruturais (RICHARDSON, 1999). Rosenthal (2014) ao se referir aos procedimentos de caráter qualitativo, assinala que estes

[...] em suas teorizações e interpretações, não estão fundamentalmente preocupados em identificar a frequência da ocorrência de determinados fenômenos sociais, mas que tomam por base uma lógica da generalização realizada a partir do caso particular (seja esse caso uma determinada biografia, uma instituição ou meio específico) ou – com a mesma pretensão generalizante – uma lógica da descrição microscópica ou densa [...], do domínio do mundo cotidiano que configura objeto de interesse (ROSENTHAL, 2014, p. 19).

Uma pesquisa de abordagem qualitativa procura analisar e descrever o fenômeno em sua complexidade, considerando os elementos que ultrapassam a sua observação preliminar ou superficial. Isso exige um maior rigor metodológico. No entanto, a presença de um movimento entre a rigidez e a flexibilidade é comum na pesquisa em Ciências Sociais.

Compreendemos que a conservação desse movimento entre o rigor e a flexibilidade pode garantir o desenvolvimento da pesquisa, sem incorrer em desacertos, como o erro mais comum na interpretação – a generalização. Atentar para a diversidade das ocorrências observadas pode evitar a generalização dos resultados, em se tratando da pesquisa de abordagem qualitativa (ALAMI et al, 2010, p. 23).

Resultados e discussão

Os resultados trazidos aqui, através da nossa pesquisa, resultam na possibilidade de representar, através desse artigo, o legado que legitima na política educacional, a educação diferenciada quilombola, cujo lugar de efetivação das leis para esta modalidade de educação para o território quilombola se mostra distante no processo de escolarização. Com base no contexto de influências, as reivindicações do movimento social Negro e do movimento social Quilombola foram passos positivos dados pelo Estado brasileiro para a afirmação dessa especificidade de educação. Um exemplo importante foi a Lei 10.639/03.

O lugar do pensamento afirmativo na educação diferenciada: por onde começar? – revelou para nós pontos de problematizações que envolvem a educação escolar quilombola, tanto nos movimentos de reivindicação, quanto nos movimentos de discussão nas políticas de educação. Iniciamos esse processo de busca, através da relação direta com a escola quilombola, e na contraposição a modelos hegemônicos pré-estabelecidos, o que amplia o nosso olhar para as relações de poder que se fazem presente na educação escolar. Este olhar ultrapassa a

percepção de que a escola é um espaço que esteja isento de reproduções, que fortalecem desigualdades educacionais e culturais. Desse modo, ao tecer considerações sobre as políticas públicas: do texto ao contexto de influências para a política educacional, trouxemos os autores Souza (2006), Hoffling (2001) e Ball (1990) para formular uma maior compreensão sobre os processos de influência e de produção das políticas públicas e das ações que se afirmam à luz destas influências.

No mesmo sentido, o campo de ideias trazido pelos autores sobre como a política é pensada, fez-nos perceber a forma de como são elaboradas no contexto de implementação uma determinada política no Estado - o que refletiu na nossa pesquisa, um maior entendimento do lugar da educação diferenciada quilombola.

Portanto, o campo de influência da educação diferenciada quilombola se apresenta em uma arena de disputas, que envolve a visibilidade negra e quilombola na instituição escolar, disputas estas que incluem os passos afirmativos por um lado, e, do outro, a estabilização de uma lógica eurocêntrica que desestabiliza a escolarização diferenciada nesse contexto. Por fim, o presente artigo trouxe para o campo de discussão educacional na perspectiva diferenciada, os desafios da educação escolar quilombola no Estado brasileiro.

Considerações finais

Diante das leituras contextuais sobre a educação diferenciada quilombola no âmbito das políticas educacionais, sob a intenção de apresentar os desafios trazidos por essa modalidade de ensino, este estudo se insere, na perspectiva de que o discurso da afirmação afro brasileira e quilombola, reconhecida nas políticas de Estado, não encontra seu lugar reconhecido na instituição escolar. A partir dessas considerações, como o legado institucionalizado pode reconhecer as populações excluídas socialmente, enquanto produtores de epistemologias na educação escolar? É o questionamento que sustenta a ideia do lugar da educação diferenciada negra e quilombola nas políticas educacionais.

A representatividade da educação diferenciada para a escola quilombola no terreno afirmativo deve representar um legado de valores na diversidade cultural, o que compreende as diversas formas de manifestações que são propostas por esta diversidade, a exemplo da territorialidade e da identidade étnica, considerada pelas populações negras quilombolas como peças-chave para o seu reconhecimento social.

Referências

ALAMI, Sophie; DESJEUX, Dominique; MOUSSAOVI, Isabelle Garabuau. **Métodos qualitativos**. Editora Vozes, 2010.

ARRUTI, José Maurício Andion. “Da Educação do Campo” à “Educação Quilombola”: identidade, conceitos, números, comparações e problemas.” **Raízes**, n. 31, v.1, jan. 2011.

ARRUTI, José Maurício Andion. “Emergência étnica, conquista territorial y conflito entre comunidades indígenas y negras no Brasil y Colômbia”. **Raízes**, n. 31, v.26-27, 2002.

BALL, S.J. **Politics and policy making in education**: explorations in policy sociology. Nova York: Rutledge, 1990.

BALL, S.J. **Educational reform**: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994a.

BDBTD. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. Disponível em: <http://dbtd.ibct.br/vunfind/>. Acesso em: 19 jun. 2019.

BRASIL. **Constituição Federal Brasileira de 1988**. 19. ed. São Paulo: Saraiva, 1998.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no Currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação escolar Quilombola na Educação Básica**. Resolução CEB n. 08/2012/b.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História da Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

BRASIL. MEC/SECAD/UNESCO. **Ações afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília, 2005.

CARDOSO, Alinaldo Onofre; ARRUTI, José Maurício Andion. A temática quilombola no banco de teses da capes: Mapeamento preliminar. **Relatório Lapf/PIBITI**, PUC/RJ, 2011.

GOLDSMITH, Bem. Diversidade Cultural: políticas, caminhos, dispositivos. *In*: BRANT, Leonard (Org.) **Diversidade Cultural**: globalização e culturas locais- dimensões efeitos e perspectivas. São Paulo: Escrituras Ed.: Instituto Pensarte, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto emancipatório. In: FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alessandra Borges (Org.) **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Metodologia do ensino superior**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação e Sociedade**. Vol.33. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/05.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2019.

HERNANDEZ Sampieri, Roberto; COLLADO, Carlos Fernandez; LUCIO, Maria del Pilar Baptista. **Metodologia da pesquisa**. Tradução: Daysi Vaz de Moraes. Revisão técnica: Ana Gracinha Queluz Garcia, Dirceu da Silva, Marcos Julio. 5.ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (públicas) Sociais. **Caderno e Cedes**, Campinas, v.21, nº 55, nov. 2001.

JACCOUD, Luciana; BEGHIN, Nathalie. **Desigualdade raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental**. Brasília: IPEA, 2000.

JESUS, Rodrigo Edimilson de. **Ações Afirmativas, Educação e Relações Raciais. Conservação, atualização ou reinvenção do Brasil?** Tese (Doutorado). UFMG/Fae, 2012.

LIMA, Adesuite de Souza; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa (Orgs.). **Currículo e Políticas Educacionais em debate**. Campinas: Alínea 2012. Cap. 10.

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

MALAQUIAS, Vilma Helena. UFPB, 2020. **A Educação escolar quilombola na Mesorregião do Litoral Sul do Estado da Paraíba**: Um estudo da sua trajetória a partir do ciclo de política (CP). Dissertação de (MESTRADO) – Universidade Federal da Paraíba -João Pessoa, 2020.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. **Entrevista com Stephen J. Ball**: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, jan.-abr. 2009. Comunicações. Piracicaba, Ano 21, n. 2, p. 199-202, jul.-dez. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v21n2p199-202>.

MAINARDES, J, & TELLO, C. (2016). **A pesquisa no campo da política educacional**: Explorando diferentes níveis de abordagem e abstração. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*24(75).<http://dx.Doi.Org/10.14507/epa24.2331><http://www.Researchgate> 45348695.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. **Educação escolar quilombola**: entre ausência e emergências. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 50 maio-agosto. 2012.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Lino Gomes. **O Negro no Brasil de Hoje**. São Paulo: Global, 2006. (Coleção para entender).

NASCIMENTO, C.O. **Observatório etnoformadores**: Outros Olhares em / **Na Formação Contemporânea de Professores**. Tese de Doutorado. FORMACCE FACED- UFBA, 2007

OLIVEIRA, Frederico Menino Bindi de. **Movimento Social Quilombola**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

PARÉ, Marilene Leal; OLIVEIRA, Luana Paré de; VELLOSO, Alessandra D'Aqui. A educação para quilombolas: experiências de São Miguel dos Pretos em Restinga Seca (RS) e da comunidade Kalunga do Engenho II (GO). **Caderno Cedes**, Campinas, vol.27, n. 72, maio/ago, 2007. Disponível em: <http://scielo.br/pdf/cedes/v2772.pdf>. Acesso em: 10 set. 2017.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. 2.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

RICHARDSON, Roberto Jarry. Marginalidade, pobreza e exclusão social: uma questão histórica. *In*: RICHARDSON, Roberto Jarry (Org.). **Exclusão, inclusão e diversidade**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

RICHARDSON, Robert Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHA, Luis Carlos Paixão. **Política Afirmativas e Educação**: a lei 10639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2006.

ROSENTHAL, Gabriele. **Pesquisa Social Interpretada**: uma introdução. Porto Alegre. Edipucrs. 2014.


SANDIN ESTEBAN, M. P. **Pesquisa Qualitativa em Educação**: fundamentos e tradições. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SECAD, **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília, 2010.

SILVA, José Romário Araújo da. **Diversidade quilombola e o direito à educação**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba - Paraíba, 2018.

STAVENHAGEN, R. Educação para um mundo intercultural. *In*: DELORS, J. *et al.*, **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto: Edições Asa, 1998.

SOUZA, C. Políticas Públicas: Uma revisão da literatura. **Sociologias**, ano 8 n.16, 2006.



SODRÉ, Muniz. Por um conceito de minoria. *In*: PAIVA, Raquel; BARBALHO, Alexandre (Orgs). **Comunicação e Cultura das Minorias**. São Paulo: Paulus, 2005.

TOMASEVSKI, Katarina. Por que a educação não é gratuita? *In*: Haddad, Sergio; Graciano, Mariângela (Org.). **A educação entre os direitos humanos**. Campinas - SP: Ação Educativa, 2006.



PRÁTICA DE ENSINO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NO CONTEXTO DA PANDEMIA NO MUNICÍPIO DE TERESINA

Marília Carollyne Soares de Amorim ¹
Joycy Beatriz Moreira Maia ²
Ana Valéria Marques Fortes Lustosa ³

RESUMO

A pandemia causada pela disseminação do coronavírus fez com que as escolas adotassem estratégias para manter o processo de ensino-aprendizagem a distância. O processo foi desafiador, ampliando-se para as professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Partindo disso, questionou-se como estão acontecendo as práticas no AEE nas escolas municipais de Teresina – Piauí durante a pandemia? Buscando responder esse questionamento, optou-se por um Estudo de Caso e, como instrumento, a entrevista semiestruturada realizada com uma professora do AEE do município de Teresina – PI. Utilizamos subsídios teóricos de Santhiago e Colonetti (2018), Mendes (2020), Santos (2020), e Galery (2017), que discutiram questões relativas à inclusão para maior qualidade na atual proposta de ensino. A partir disso, constatou-se que as famílias enfrentam limitações e sobrecarga, uma vez que a escola insiste no excesso de atividades e nos métodos tradicionais de ensino. No entanto, o AEE está se desdobrando junto as professoras da sala regular, através do diálogo e de constantes avaliações de suas próprias práticas com o fim de encontrar estratégias adequadas. Por sua vez, o acesso à internet e as tecnologias constituem barreira para que a inclusão seja de fato possível.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado, Ensino remoto, Pandemia.

INTRODUÇÃO

Com a disseminação do Coronavírus, o Brasil precisou adotar normas de isolamento social e a escola foi uma das primeiras instituições afetadas. Ainda que o exemplo de outros países tenha oferecido algumas semanas de vantagem para nos prepararmos para a chegada dos casos, a sensação de mudança repentina e de quebra abrupta da rotina escolar afetou nossa visão sobre a educação, assim como a visão que a própria escola tinha de si.

Nossas escolas continuavam em sua grande maioria insistindo em funcionar em um mesmo padrão, ou seja, de forma homogeneizada e este era visto como o único modelo eficaz. No entanto, em razão da imprevisibilidade do momento se impôs a necessidade de elaborar novas estratégias e fornecer outras formas de manter a aprendizagem dos alunos. Para isso, a

¹ Mestranda em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI, mariliacarollyne@hotmail.com

² Mestranda em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI, joycymaiareis@gmail.com

³ Doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília – UNB, Pós doutorado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, docente da Universidade Federal do Piauí – UFPI e coordenadora do Núcleo de Estudos em Educação Especial e Inclusiva – NEESPI, avfortes@gmail.com

escola precisou se reinventar e o que antes era um dos principais ambientes de interação e socialização passou agora a ser mais um recurso viabilizado por telas.

Na intenção de manter os direitos dos alunos no contexto da pandemia que teve início em março de 2020, impedindo a prática do ensino presencial, foram asseguradas atividades educativas de forma remota a partir do Parecer do Conselho Nacional de Educação-CNE publicado em 28 de abril de 2020, elaborado em colaboração com o Ministério da Educação e que assegura a realização de atividades educacionais de forma remota, cabendo a cada sistema de ensino a organização, de acordo com suas possibilidades.

Essa forma de ensino tem sido desafiadora e esse desafio se amplia ainda mais quando pensamos em áreas educacionais que antes do atual cenário já encontravam dificuldades para serem realizadas de forma efetiva, tal como o Atendimento Educacional Especializado – AEE. Essa reflexão nos causou inquietação, o que nos levou ao seguinte questionamento: como estão acontecendo as práticas no AEE nas escolas municipais de Teresina – Piauí durante a pandemia?

Partindo desse pressuposto, temos como objetivo geral investigar a prática do atendimento educacional especializado (AEE) no município de Teresina – Piauí no contexto da pandemia. E como objetivos específicos: 1 - Analisar as práticas utilizadas para a inclusão do público alvo da educação especial (PAEE) no ensino remoto; 2- Identificar a eficácia da proposta do Atendimento Educacional Especializado mediante as estratégias realizadas; 3 – Conhecer as flexibilizações necessárias para atender as necessidades de cada aluno. Considerando esses objetivos, optamos por realizar uma pesquisa do tipo Estudo de Caso e como instrumento escolhemos a entrevista.

Inicialmente fazemos o detalhamento do método utilizado para a realização do presente trabalho. Posteriormente fazemos uma breve exposição acerca do contexto atual do processo educativo, das adequações realizadas a fim de garantir a continuidade das atividades pedagógicas, assegurando o direito dos alunos, seguimos discorrendo sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), seu funcionamento, sua finalidade e atribuindo significativa importância como contributo para a inclusão do Público Alvo da Educação Especial (PAEE). Seguimos com análise dos dados coletados, discutindo as contribuições das estratégias de ensino como condição para o aprendizado e a inclusão dos alunos.

O Atendimento Educacional Especializado é um serviço de apoio ao público PAEE que identifica, elabora e organiza os recursos pedagógicos, considerando as necessidades específicas de cada aluno, tem caráter complementar e suplementar para garantir a inclusão na escola. O atendimento deve acontecer nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) no

contraturno da sala regular, visando desenvolver a autonomia e independência dos alunos. A oferta é obrigatória nos sistemas de ensino, em todas as etapas e modalidades da educação.

Ao propor o ensino faz-se necessário garantir a participação dos alunos e prezar por sua qualidade. A Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96), em seu artigo 59, inciso I afirma que os sistemas de ensino deverão garantir “Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”. Para tanto, é conveniente a escola organizar-se juntamente com o serviço de apoio para articular práticas educativas que contribuam para o enriquecimento pedagógico e promovam a inclusão, ainda que de forma remota.

Diante das adversidades, o momento requer atenção especial sobre o que e como ensinar, um olhar mais sensível aos desafios de cada aluno para construir estratégias de ensino que acolham a diversidade, incluindo-os no projeto educacional vigente e fazendo adequações ao mesmo, caso se mostre necessário. Nesse sentido, construir educação de qualidade requer adotar uma postura de flexibilidade para compreender e, assim, rever o método de ensino utilizado.

METODOLOGIA

O artigo tem abordagem qualitativa e como caminho metodológico tivemos como base o estudo de caso, que segundo Goode & Hatt (1969) é um meio de organizar os dados, preservando o caráter unitário do objeto de estudo. Tendo em vista o objetivo geral de investigar as práticas do atendimento educacional especializado (AEE) no município de Teresina – Piauí, a metodologia em questão nos fornece a visão do trabalho de uma professora específica dentro de uma imensidão de realidades que envolvem o ensino remoto.

A pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal localizada na zona rural de Teresina –PI. Participou do estudo uma professora do Atendimento Educacional Especializado, do sexo feminino, com 41 anos de idade, formada em Pedagogia e com o curso de Psicologia em andamento. A professora é mestre em educação, pós-graduada em Análise do Comportamento Aplicada com foco no Autismo e possui alguns cursos de extensão na área de educação especial como: curso de Aperfeiçoamento em AEE, curso de LIBRAS avançado com metodologia para prática bilíngue e construção de recursos pedagógicos com acessibilidade. O critério de seleção adotado foi a participante ser professora de uma Sala de Recursos Multifuncionais em escola municipal de Teresina – PI.

O instrumento utilizado para coleta de dados foi a entrevista que, segundo Gil (2008), trata-se de técnica fundamental na investigação dos mais diversos campos, tendo se tornado ainda mais importante para o desenvolvimento das ciências sociais. A entrevista foi realizada de forma online através do uso do aplicativo de mensagens – WhatsApp.

Para a análise fizemos uma leitura sistemática da entrevista, enfatizando partes mais importantes que nos ajudassem a alcançar os objetivos traçados inicialmente e considerando a fundamentação teórica construída para subsidiar o processo de construção da análise.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o aumento dos casos de COVID 19 no Brasil e a necessidade de repensar a forma de tornar a educação acessível dentro desse contexto, as instituições privadas desenvolveram, com um certo imediatismo, diversas formas para manter o processo de aprendizagem de seus alunos, como por exemplo: vídeo aulas gravadas, utilização de plataformas para aulas ao vivo e atividades disponibilizadas para retirada em Drive Thru. Entretanto, não é preciso refletir muito para constatar que essa realidade se encontra distante de alguns dos alunos de escolas públicas. Conforme Marques (2020, p.33),

Mesmo que essas demandas sejam necessárias e urgentes, e quando pensamos em políticas públicas a educação também deve ser prioridade; mas serão totalmente inofensivas se os órgãos e poderes públicos não conhecerem a realidade em que serão aplicadas essas tecnologias e inovações.

Consequentemente, o desenvolvimento de estratégias nas instituições públicas de ensino foi menos imediato, pois necessitou mais reflexão por parte dos atores educacionais para encontrar possibilidades que abrangessem a grande quantidade de alunos que não possuem o acesso a recursos tecnológicos adequados.

O estado do Piauí enfrenta uma barreira ainda maior, pois de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020), o estado é o último do país em relação ao acesso à internet. Diante das dificuldades que se sobrepõem à realidade das famílias no contexto de isolamento social foi necessário reinventar estratégias de ensino para manter a aproximação com as crianças e a continuidade do processo pedagógico, a fim de reduzir os prejuízos educacionais e sociais.

No município de Teresina – Piauí, essa continuidade só começou a acontecer a partir do mês de junho. A prefeitura adquiriu alguns horários em quatro canais locais de televisão para a exibição de conteúdos educacionais para alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Além

disso, cada escola ficou responsável por organizar as melhores estratégias de ensino, como por exemplo a criação de grupos no WhatsApp ou o uso de plataformas mais interativas, de acordo com a realidade e possibilidades apresentadas pelos alunos de cada uma.

Embora a preocupação com as mudanças e em como a escola vai se reinventar depois da pandemia, tornando o acesso possível a todos seja válida, é importante pensarmos nos desafios que a escola já enfrentava antes da pandemia e que ficaram ainda mais explícitos no atual contexto, sendo ainda mais negligenciados, como é o caso do Atendimento Educacional Especializado – AEE.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço de apoio a sala regular para a identificação de barreiras que impedem a aprendizagem dos alunos público alvo da educação especial, bem como as habilidades que estes alunos possuem e, assim, auxiliar no desenvolvimento deles através de estratégias de ensino planejadas em colaboração com os professores da sala comum. De acordo com Santhiago e Colonetti (2017) “o Atendimento Educacional Especializado é o serviço que perpassa toda vida escolar da pessoa com deficiência, e busca maneiras de auxiliar as necessidades pedagógicas desses alunos”.

O atendimento destina-se ao Público Alvo da Educação Especial (PAEE), crianças com limitações, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação. Com a finalidade de produzir avanços na aprendizagem, algumas escolas dispõem de uma sala de recursos multifuncionais (SRM) com equipamentos específicos para o atendimento deste no contraturno da aula regular.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/96, em relação ao Atendimento Educacional Especializado, no artigo 58, § 1º, destaca que “haverá, quando necessário, serviço de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de Educação Especial”. Assegura ao aluno, o Atendimento Educacional Especializado de acordo com a necessidade de forma a complementar ou suplementar a aprendizagem, levando em consideração suas especificidades para aquisição do conhecimento. O Conselho nacional de Educação - CNE, em seu artigo 5º, sobre as diretrizes para o AEE destaca que a oferta deve ocorrer:

[...] 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 centros 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.02).

As atividades realizadas no AEE fazem parte de um programa de enriquecimento pedagógico, em prol do desenvolvimento significativo dos alunos e sua oferta é obrigatória em todas as etapas e modalidade da educação. Caracteriza-se pelo oferecimento de meios para atender de forma eficaz os estudantes, consistindo de caminhos diferentes para adquirir de forma gradual conhecimentos e construir aos poucos autonomia, possibilitando a inclusão no ambiente escolar.

O atendimento educacional especializado (AEE) é um serviço da educação especial que identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (MEC, 2008).

As intervenções do AEE acontecem paralelas a turma regular com ações centradas nas potencialidades dos alunos, identificando suas necessidades, criando e recriando alternativas para possibilitar o acesso ao conhecimento. As ações do professor contribuirão para a inclusão das crianças e valorização das diferenças, de forma que possibilitam que elas vençam os desafios pedagógicos e atitudinais, reduzindo a associação deste público à falta de capacidade. Para esse fim, os professores precisam apresentar ações dinâmicas e criativas voltadas para o engajamento ativo dos alunos no processo de aprendizagem.

No que se refere aos profissionais que atuam na função, estes precisam de formação específica, conhecimentos referentes a educação especial, ocupando-se em implementar estratégias de ensino, conduzir os alunos na utilização de tecnologia assistiva, oferta de materiais pedagógicos e orientação para utilização, além de disponibilização de recursos necessários para atuação nas atividades. Segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 2006, p. 17):

O professor da Sala de Recursos Multifuncionais deverá ter curso de graduação, pós-graduação e ou formação continuada que o habilite para atuar em áreas da educação especial para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. A formação docente, de acordo com sua área específica, deve desenvolver conhecimentos acerca de: Comunicação Aumentativa e Alternativa, Sistema Braille, Orientação e Mobilidade, Soroban, Ensino de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, Ensino de Língua Portuguesa para Surdos, Atividades de Vida Diária, Atividades Cognitivas, Aprofundamento e Enriquecimento Curricular, Estimulação Precoce, entre outros.

As instituições de ensino possuem autonomia na organização do atendimento de acordo com a observação das necessidades dos alunos. As medidas devem estar presente no projeto político pedagógico da escola (PPP), cabendo ao professor especialista, em parceria com o professor da classe comum, decidir a melhor forma de organiza-lo e os meios que irão utilizar para atender às especificidades de cada aluno, devendo ampliar essas medidas para a classe comum, pois, é imprescindível que o professor especializado contribua para a elaboração do planejamento com estratégias bem definidas.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) busca o desenvolvimento das potencialidades do público PAEE, o que contribui para inclusão na sala comum, auxiliando no alcance dos objetivos propostos, para tanto, diante dos desafios enfrentados no contexto de isolamento social a interação com propostas pedagógicas inclusivas, por meio de boa articulação entre professores, permite maior rendimento dos alunos.

Para compreendermos mais sobre como o AEE está se articulando para atender as crianças no contexto da Pandemia, realizamos uma entrevista com uma professora da SRM de uma escola municipal de Teresina - PI. Esta possui Licenciatura em Pedagogia, graduação em andamento em Psicologia, é Mestre em Educação e pós-graduada em Análise do Comportamento Aplicado (ABA), especificamente no Transtorno do Espectro Autista (TEA).

No ensino presencial, a professora atende 30 crianças PAEE. No contexto das aulas remotas apenas 21 alunos permaneceram com atendimento, de modo que nove alunos continuam a margem e desvinculados desse novo momento devido à falta de acesso à internet. Mesmo os vinte e um que permanecem, enfrentam problemas devido à baixa conectividade.

Para iniciar os atendimentos, a investigação do contexto familiar foi o primeiro passo necessário para organizar as atividades escolares, identificando os meios de comunicação que as famílias dispunham para a interação, que são principalmente a televisão e o celular. Assim como a disponibilidade de cada uma para acompanhar as crianças nesse momento.

Conforme recomendação da SEMEC (2020), em suas diretrizes gerais para o regimento especial de atividades pedagógicas não presenciais, as famílias precisavam ser bem orientadas em relação a cada atividade que fosse desenvolvida, questionamos como esse auxílio estava sendo desenvolvido e a professora respondeu:

P. Através de orientações escritas anexadas às atividades, vídeos explicativos, áudios e chamadas de vídeos.

A construção do trabalho no ensino remoto acontece de forma conjunta e para o desenvolvimento das aprendizagens o diálogo é elemento fundamental. A família assume o papel central na intermediação das atividades pedagógicas, ganha nova atribuição e adquire a função de mediar as atividades pedagógicas, dentre os inúmeros desafios que o isolamento social possibilitou.

Nesse contexto é primordial a colaboração entre escola e famílias, em uma articulação que oportunize o progresso dos alunos. Contudo, é necessário entender as especificidades de cada família, o ambiente no qual as crianças estão inseridas de modo a perceber as possibilidades e as limitações do ensino. Assim, nas diretrizes gerais para o regimento especial de atividades pedagógicas não presenciais criadas pela Secretaria Municipal de Educação – SEMEC (2020), fica claro esse cuidado ao orientar que as atividades pedagógicas enviadas aos alunos nesse momento, devem ser acompanhadas de manuais claros e autoexplicativos, em função da compreensão de que o aluno pode ter pouca ou nenhuma ajuda familiar.

No que se refere ao apoio da Secretaria aos professores para direcionamento das atividades quinzenais, nota-se a ausência desta aos professores do AEE, uma vez que não foram disponibilizadas formações, somente aos professores das classes comuns.

Diante dos desafios enfrentados, o trabalho em equipe para eficácia das intervenções é determinante no processo educacional, apoiar-se no outro, analisando o contexto que se tem para pensar as possibilidades viáveis, e assim planejar as ações. Perguntada se há existência de colaboração entre professor regente e o especialista, a participante afirmou:

P. Sim, através do diálogo sobre a elaboração, compartilhamento e envio de atividades que atendam às necessidades de cada aluno e também quanto ao feedback e retorno que estamos recebendo das famílias.

A existência do diálogo entre os professores permite a organização de um trabalho conjunto, visando o desenvolvimento de vivências pedagógicas positivas e também é favorável a análise quanto à eficácia das atividades realizadas para permanecer com sua utilização ou reorganizar o trabalho uma vez que há necessidade de estreitar os laços entre os membros da escola no sentido de promover um ensino em cooperação e que vá ao encontro de uma educação de qualidade.

O rompimento de barreiras é fator determinante para suprir as necessidades do aluno PAEE, estabelecendo um vínculo entre as atividades educacionais ao longo do processo, com o intuito de beneficiá-lo. Mendes *et al* (2020) afirmam que é essencial que todos os profissionais

estejam comprometidos e prontos a executarem as premissas da inclusão escolar, para que o ensino e as diferenciações nas atividades possam ser concretizados.

É possível observar que, apesar das dificuldades, existe o esforço por parte das professoras de firmarem a colaboração para alcançar o desenvolvimento dos alunos, pois a organização do AEE, de acordo com os sistemas de ensino presenciais, já promove desencontros, uma vez que, parte dos professores especialistas atende mais de uma escola, tendo uma quantidade excessiva de alunos, fato que causa maior dificuldade em dispor de horários para encontros com os demais professores.

Manter o atendimento do AEE articulado com a proposta pedagógica da escola e em parceria com os professores da sala regular possibilita aos estudantes, sentirem-se mais acolhidos e engajados no desenvolvimento educacional e social. É fundamental buscar um diálogo entre o professor especialista e os demais professores da escola, de modo a deixar claro os objetivos do AEE para que juntos possam organizar estratégias assertivas que facilitem a aquisição de conhecimentos, a fim de que o processo de aprendizagem seja o mais prazeroso possível.

Outra questão a ser ressaltada, é que o processo educativo enfrenta novos desafios com as aulas remotas e, nesse contexto, o professor especialista juntamente com os professores da classe comum buscam novos caminhos para inclusão dos alunos. É pertinente a afirmação de Galery *et al* (2017 p. 94) quando comenta que, “ aderir a uma proposta inovadora não significa abandonar práticas e conteúdo, mas ressignificá-los com base em sua utilidade para uma aprendizagem significativa em contexto”.

Nesse caso, as estratégias precisam ser construídas pensando na utilidade dos conteúdos em associação com a realidade dos alunos, assim como estas devem ser planejadas com a equipe escolar e combinadas com os familiares para a eficácia da proposta pedagógica e inclusão do público alvo. O momento requer um olhar sensível ao processo de ensino, com vistas a relações mais afetivas e com ações que despertem o interesse do aluno.

O ensino remoto, ainda mais que o ensino presencial, exige grande reflexão quanto às estratégias de ensino, devido a distância e a sobrecarga sensorial que as telas oportunizam. Questionamos então quais estão sendo utilizadas pela professora, que respondeu:

P. Para a realização das aulas conto com o auxílio dos aplicativos: Mobi Recorder e Inshot (uso para orientação quanto a realização das atividades) e whatsApp. O atendimento acontece semanalmente, de forma individual, através de chamadas de vídeos. Nesse momento, recebo o apoio dos pais ou de um irmão de mais idade, estabelecemos diálogos e interagimos de forma virtual sobre a rotina de estudos e orientação das atividades propostas. Quanto

ao retorno das atividades escritas ou virtuais ocorre através de registros fotográficos, áudios e vídeos produzidos durante a realização das atividades.

Quanto a organização dessas estratégias, a professora afirma que o planejamento acontece tendo como base o Plano Educacional Individualizado (PEI) e o currículo seguido pela escola. Nesse contexto, para intervenções de qualidade é necessário zelar pela saúde das crianças e familiares, promover um equilíbrio no processo educacional, criar uma boa relação para obter seu apoio, mantendo-a por perto, a fim de intermediar as atividades adequadamente durante o período de isolamento, e assim, fomentar as potencialidades das crianças.

Assim, a entrevistada enfatiza que costuma variar as formas de interagir com as crianças utilizando vídeos, áudios, vídeos chamadas, e material de apoio de fácil acesso. É pertinente fazer uso dessas atividades mais interativas e menos conteudistas para que o momento se torne motivador e mais fluído. Segundo Galery et al (2017 p.16), “o binômio possível/necessário poderia funcionar como norteador ao lidar com as questões individuais e coletivas”. A escola amplia ainda mais seus laços e vivencia um contexto totalmente novo, em que instrui crianças e familiares.

Além das estratégias de ensino, a tecnologia assistiva é outro ponto fundamental para que o desenvolvimento das habilidades de crianças PAEE ocorra de forma significativa. Sobre a necessidade de alguns alunos e se a família dispunha das mesmas, afirmou:

P. Sim, é uma tecnologia assistiva de baixo custo para auxiliar na escrita, trata-se de engrossadores de lápis e de aranha mola. A família dispõe apenas do engrossador de lápis.

Podemos observar que a família não dispõe de todo o aparato necessário para a realização das atividades propostas, não informando qual o direcionamento realizado diante da situação exposta. Observamos então, o fator excludente do ensino remoto, uma vez que os alunos não possuem todo o material necessário para sua aprendizagem e outros sequer conseguem ter acesso às aulas a distância.

É preciso que todos os alunos tenham acesso aos equipamentos necessários a realização das aulas, como: internet de qualidade, aparelho celular, televisão, além de tecnologia assistiva, caso o aluno necessite, para o desenvolvimento das atividades ocorra com qualidade. O não acesso às aulas da forma proposta e a falta de interação constante com os professores exclui os alunos PAEE do processo educativo, acentuando suas dificuldades.

Para os alunos que dispõem dessas condições, a situação também se faz desafiadora, pois o processo de mudança repentina pode ser doloroso e resultar até mesmo em resistência. A professora discorreu sobre a aceitação desse processo:

P. Considero que há uma aceitação disfarçada ou quase forçada, pois mesmo diante das dificuldades e necessidade de isolamento por conta da pandemia, os relatos de dificuldades de quem está tentando seguir são muitos. Porém, é possível observar o esforço dos pais das crianças com as quais está sendo possível o contato virtualmente. No entanto, o momento é desafiador e apesar de estarmos vivendo a mesma situação, não estamos no mesmo barco, cada um está vivendo de um lugar e de um ângulo. Considerando que os alunos a quem me refiro residem na zona rural, isso se torna muito mais desafiador.

O inesperado gera anseio em todos, principalmente em alunos que necessitam de uma rotina bem estruturada em função de suas características. Consideramos que no momento a preocupação deve ir além do pensar somente na aprendizagem, mas também, no bem-estar psicológico dos alunos e das famílias que estão enfrentando juntos essa realidade por vezes assustadora e permeada de incertezas. Seguimos questionando a respeito das principais dificuldades do ensino remoto.

P. Muitas famílias deixam evidente o pouco interesse em orientar as atividades, por mais que as procure, não dão o devido retorno; situação financeira, não possuem o equipamento necessário como o aparelho celular; outra questão que contribui é o direcionamento adequado na realização das atividades, por mais que sejam passadas orientações aos familiares eles não possuem o devido preparo; por fim, ainda temos resistência por partes de alguns professores para realizar um trabalho em equipe.

Nesse cenário, é visível a tamanha desigualdade que afeta de forma grandiosa o processo educativo do qual estamos expostos, deixando parte dos alunos a margem do atual método de ensino, em desvantagem aos demais. Outra questão a ser mencionada são as novas atribuições dos professores, que tiveram que adequar-se as telas, desenvolvendo novas habilidades, além de orientar alunos e familiares. Essa situação sobrecarrega os professores que alimentam dificuldade na oferta de estratégias direcionadas as necessidades da turma, e acabam resistindo a colaborar com o AEE por medo de serem questionados em suas metodologias ou cobrados por novas ações.

Fica evidente, que estes desencontros já deveriam ter sido solucionados no espaço escolar, pois, uma educação inclusiva precisa do trabalho em equipe. Os professores devem considerar as diferenças dos alunos, respeitar os ritmos de aprendizagem e compreender seus

interesses para beneficiá-los com estratégias adequadas, esse processo será facilitado se houver cooperação entre professores da sala regular e AEE, a partir do entendimento que podem desenvolver caminhos de forma conjunta.

Nessa perspectiva, as ações pedagógicas no ensino remoto também são passíveis de benefícios aos alunos, nos inquietando a saber em relação as estratégias utilizadas, se promovem resultados positivos.

P. Sim, os alunos que participam das atividades conseguem ter avanços pedagógicos e sociais, ampliam o contato mesmo que de forma remota. O planejamento acontece a partir da realidade das famílias, flexibilizo as atividades e faço o possível para que consigam participar e assim serem incluídos.

Transformar a escola em inclusiva, construir um espaço para todos em um novo contexto de ensino e aprendizagem é compreender suas especificidades e produzir caminhos que os levem a aprendizagem. Para Mendes *et al* (2020), as dificuldades poder ser contemplada de diferentes níveis e formas com o desenvolvimento de metodologias diversificadas de ensino como procedimentos flexíveis que atendam a diversidade. Além de dá importância as potencialidades da criança para planejar atividades. Assim, questionamos quais são as formas utilizadas para avaliar o desenvolvimento:

P. A avaliação ocorre ao longo do processo, acompanho o esforço do aluno, solicito fotos ou vídeos para visualizar as atividades. Em relação ao nível que o aluno se encontra, só saberemos no retorno das aulas. O mais importante é ver o envolvimento do aluno com a atividade.

São muitas as variáveis que influenciam em resultados positivos no processo educacional, no entanto, neste cenário não se priorizam aspectos centrais para reduzir os prejuízos pedagógicos e proporcionar uma vida o mais agradável possível no isolamento social.

Pensar o contexto familiar é primordial, de forma a intervir com projetos que possam ser concretizados, levar em consideração as adversidades que aconteçam no percurso, ofertando apoio para que os pais ou responsáveis sintam-se seguros para avançar com esse projeto que prevê amenizar os prejuízos educacionais e sociais.

Dentro desse mesmo contexto, o professor passa a ter ainda mais atribuições ao assumir o papel de tutor da criança na condução do ensino. O professor irá orientar na criação de uma rotina, através da organização de horários, dar dicas para a realização das atividades, tirar dúvidas no desenvolvimento destas, além de criar um momento de interação com as crianças para despertar o interesse para aprendizagem e facilitar o papel da família nesse processo.

O AEE é um espaço à parte, porém, não deve estar desvinculado do currículo aplicado na sala regular, o distanciamento é um fator desfavorável ao fortalecimento do processo de ensino. É necessário promover um equilíbrio entre os setores, ou seja, as estratégias de ensino devem complementar-se para viabilizar a continuidade de ações eficazes ao desenvolvimento de cada aluno.

Todo esse processo fez a escola mudar e sair parcialmente da zona de conforto, uma vez que novos recursos estão sendo explorados, mas observamos que, por outro lado, continua insistindo em aulas conteudistas, no excesso de atividades e na sobrecarga do professor. Santos (p.45, 2020) afirma que “torna-se forçado, precipitado e incoerente pensar uma revolução na educação pós-pandemia somente pela boa vontade, disposição e ação do professor que em tempos de isolamento social passou a utilizar mais fortemente os recursos da internet”.

Percebemos assim que a escola busca manter uma normalidade e seguir o mesmo padrão através das telas, assim, a escola ainda precisa passar por um longo e árduo caminho para que exista uma transformação efetiva, em que possamos vê-la como uma instituição que busca priorizar a formação de cidadãos críticos e voltada para a redução das desigualdades sociais, ao invés de investir somente no conteúdo que promoverá bons resultados nas avaliações classificatórias.

O ensino remoto aproximou a aprendizagem das crianças da forma como a sociedade vive, bem próxima de celulares, computadores... A tecnologia que a escola permanecia distante, pois faz uso de métodos tradicionais e não dispõem de modernização de recursos tecnológicos. Essa nova forma de ensinar, requer o repensar do espaço escolar e o retorno das atividades presenciais para que esses alunos não sejam expostos novamente a mudanças repentinas, retornando as formas tradicionais dos sistemas de ensino. São necessárias políticas públicas que olhem pelas instituições de ensino, percebam o quanto importante é planejar-se para ofertar aos alunos uma educação de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da análise do discurso da professora fica claro que o ensino remoto amplia as desigualdades no isolamento social, levando em consideração que o acesso não contempla a todos e o conteúdo é excessivo, necessitando de forma emergencial de políticas de inclusão digital, a fim de aproximar os alunos da nova proposta de ensino que permanecerá enquanto durar a pandemia. Nesse sentido, há a necessidade de tornar as práticas educativas mais inclusivas.

É importante dar destaque a um dos princípios da escola que é a socialização e a educação domiciliar não possibilita seu cumprimento, uma vez que as famílias, em sua maioria, não participam das interações, confundem-se na condução das atividades ou não possuem os meios adequados para acompanhar o processo, deixando os alunos excluídos do ensino remoto. Além disso, os conteúdos abordados não sofreram muitas alterações, tendo em vista que seguem a mesma linha conteudista com algumas limitações, fato que contribui para a sobrecarga familiar.

No que se refere ao AEE, de caráter complementar ou suplementar, fica evidente a busca por estratégias que contemplem da melhor forma possível o atendimento ao aluno PAEE, planejando atividades com base na realidade de cada família. Outro fator importante é a existência da socialização de informações entre os professores para construir um trabalho colaborativo que permita resultados exitosos.

Em contrapartida, devemos ressaltar que, a professora menciona dificuldades no relacionamento com alguns professores, no entanto, essa é uma questão que dependerá do fortalecimento de formação continuada e/ou em serviço para ampliar os horizontes e perceber a diversidade dos alunos e nesse sentido o trabalho torna-se diferenciados a todos os alunos e não apenas ao público PAEE, havendo assim uma transformação dos paradigmas dos professores.

Cabe então destacar que a rede municipal de educação oferta o ensino remoto sem a participação de todos os alunos da escola e tenta suprir essa falta de acesso com a disponibilização de atividades impressas juntamente com o envio de cronograma com orientações, as quais devem ser devolvidas à escola posteriormente. Considerando que a instituição de ensino está localizada na zona rural, as dificuldades de acesso as aulas remotas pela televisão ou internet ampliam-se, e mesmo as famílias que conseguem interagir possuem limitações, prejudicando a interlocução com a professora.

Diante dos desafios de acesso faz-se necessário rever o cenário de cada aluno, as dificuldades que as famílias enfrentam na intermediação do processo ao ter de cumprir a função de professor-tutor, e assim, pensar possibilidades viáveis para aproximá-los de forma prazerosa, mantendo tranquilidade no trato com as famílias para obtenção de resultados significativos. É fundamental buscar formas de equilibrar-se enquanto professores, mantendo o foco em atividades que tenham maior significado, a partir da percepção do que é possível realizar juntamente com as famílias, apoiando-as para sentirem-se mais fortalecidas.

Portanto, diante do momento atípico e difícil que nos encontramos, a escola deve cumprir seu papel social e prezar pelo uso de estratégias que motivem e incluam seus alunos. É

importante que esta se desprenda das metodologias tradicionais e esteja o mais próximo possível da realidade dos alunos, além disso manter um constante diálogo com os familiares e a equipe escolar para refletir acerca do processo se faz fundamental para propiciar um satisfatório desenvolvimento escolar das crianças.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 2020 de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:<
http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf> Acesso em: 06 de Agosto de 2020.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Conselho de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 9/2009, p. 02**. Disponível em <
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf> Acesso em: 14 de Agosto de 2020.

Galery, A. *et al.* **A escola para todos e para cada um**. São Paulo: Sammus, 2017.

GOODE, W. J. & HATT, P. K. - **Métodos em pesquisa social**. Cia Editora Nacional, SP, 1996, 3ª ed.


IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Acesso à internet e à televisão e posse do telefone móvel celular para uso pessoal 2018**. Rio de Janeiro, 2020.

SANTHIAGO, D. S.; COLONETTI, C. L. A relação dos professores regentes e professores do atendimento educacional especializado – AEE nos anos iniciais do ensino fundamental no município de criciúma. *Saberes Pedagógicos*, v, nº 1, p. 55 janeiro/junho 2017. Disponível em:< [file:///C:/Users/Cliente%20GNI/Downloads/3186-9037-1-SM%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Cliente%20GNI/Downloads/3186-9037-1-SM%20(1).pdf).> Acesso em: 01 de Agosto de 2020.

MARQUES, Ronualdo. A resignificação da educação e o processo de ensino e aprendizagem no contexto de pandemia da COVID-19. **Boletim de Conjuntura – BOCA**. Ano II, Vol. 3, Nº 7. Boa Vista, 2020.

MENDES, E. G. *et al.* **Da teoria à práxis: vivenciando a colaboração no dia a dia escolar**. Marília: EBPEE, 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO (SEMEC). Diretrizes gerais para o regime especial de atividades pedagógicas não presenciais no âmbito da rede pública municipal de ensino de Teresina. Junho, 2020, Teresina.



SANTOS, Claitonei de Siqueira. **Educação escolar no contexto de pandemia:** algumas reflexões. Revista Gestão & Tecnologia. Goiânia, Vol. 1, edição 30. Jan/Jun, 2020.

PROFESSORES (AS) PEDAGOGO (AS) INICIANTE NA CARREIRA DOCENTE, CONTRIBUIÇÕES (DA) E NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL: UM RECORTE TEÓRICO

Mary Gracy e Silva Lima¹
Thayná Guedes Assunção Martins²

RESUMO

Este texto apresenta um recorte dos aportes teóricos que fundamentam uma pesquisa em andamento, a qual parte de um projeto de monografia no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia em uma instituição de ensino superior (IES) pública. A pesquisa discorre teoricamente em torno de reflexões e dados acerca de aspectos formativos inerentes ao ingresso e à aprendizagem da docência de pedagogos (as) professores (as) iniciantes no ofício e possui como objetivo: compreender os encontros e os desencontros acerca da unidade teoria e prática vivenciados pelos (as) pedagogos (as) no início da carreira docente. Portanto, considera que os aspectos relacionados à formação inicial de professores perpassam por questões éticas, intelectuais, afetivas, políticas e de identidades profissionais. Para a concretização do estudo, a pesquisa fez o uso de entrevistas semiestruturadas, por meio de ferramentas virtuais com oito egressos da Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), que possuem de um a três anos de formação. Também aprofunda a revisão de bibliografia acerca da temática em questão, bem como a análise de documentação legal, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), as Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia, o Projeto Pedagógico do curso, dentre outros. Este estudo investigativo é relevante na perspectiva de apontar encaminhamentos reais e viáveis, ao partir das narrativas de egressos, que fomentem reflexão e ação para (re)pensar a formação inicial e os investimentos formativos, oferecendo melhores condições para que o professor em formação possa iniciar e permanecer com maior competência profissional como professor(a) pedagogo(a).

Palavras-chave: Formação de Professores, Curso de Pedagogia, Egressos da Pedagogia, Professores iniciantes na docência.

INTRODUÇÃO

Estudos e pesquisas no campo da formação de professores para atuação competente e mediadora do ensino-aprendizagem escolar são fundamentais para a produção e a mobilização dos saberes necessários para atuação profissional docente com segurança e competência, pois, formar-se para ser professor, a partir do curso de Pedagogia, requer considerar a unidade teoria e prática no processo de aprender a ensinar, orientado pelas Diretrizes Curriculares do referido curso. Desse modo, vale afirmar que o professor é um

¹ Professora doutora, Universidade Estadual do Maranhão (UEMA); Universidade Estadual do Piauí (UESPI), NEEP/UESPI. E-mail: mgracysl@hotmail.com

² Graduanda do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). E-mail: thaynaguedes1996@gmail.com

profissional que constrói sua prática por meio das diversas experiências pedagógicas vivenciadas e observadas durante o processo de formação inicial/continuada, como ocorre nos estágios supervisionados e estágios extracurriculares de docência, bem como nas atividades profissionais propriamente ditas nas escolas ao longo de sua carreira como estagiários e como regentes de sala de aula.

O presente texto contempla uma reflexão teórica apresentada em uma pesquisa em desenvolvimento no curso de Pedagogia, em torno de aspectos formativos e desafiadores enfrentados na aprendizagem da docência de professores iniciantes na profissão docente. O foco deste texto será uma discussão reflexiva sobre a temática teórica que orienta este estudo em construção.

Nesse sentido, consideramos necessária a reflexão crítica sobre o que envolve o processo formativo e a prática pedagógica consciente e transformadora do profissional, haja vista que na atividade docente vive-se um personagem capaz de reconhecer as potencialidades dos alunos, valorizando seu conhecimento prévio, e de refletir sua prática de acordo com as mudanças políticas, econômicas, culturais e sociais.

O papel do professor é de mediador entre o saber prévio dos alunos e os adquiridos, de tal modo que sua prática pedagógica, ao ser fundamentada na reflexão e na criticidade, pode possibilitar o processo de ensino e aprendizagem significativo. O ser docente, para atender à função social da escola, de formar integralmente o educando, precisa inserir na sua ação profissional elementos didáticos e pedagógicos, influenciado pela globalização, por meio das novas dinâmicas educacionais, dos avanços tecnológicos facilitadores que orientam a aprendizagem dos conhecimentos escolares por parte dos alunos.

Logo, tais aspectos supracitados auxiliam e norteiam o aprender a ensinar, bem como os professores a construir sua identidade profissional docente, vivenciando a atividade professoral nos espaços relacionados à sua formação em nível de graduação e/ou pós-graduação, nas escolas de Educação Básica do Brasil, *lócus* no qual exercem de fato a atividade de ensino no exercício da profissão docente.

Para efetivação da referida pesquisa, partimos da questão norteadora: como ocorre a inserção do(a) pedagogo(a) professor(a) no campo de sua profissão, no que se refere à unidade teoria e a prática durante seu exercício profissional? Nesse sentido, temos como objetivo geral compreender os encontros e os desencontros acerca da unidade teoria e prática vivenciados pelos(as) pedagogos(as) no início da carreira docente. Portanto, faz-se necessário considerar que os aspectos relacionados à formação inicial de professores perpassa por questões éticas, intelectuais, afetivas, políticas e de identidades profissionais.

Diante disso, o interesse pelo estudo desta temática partiu de uma inquietação pessoal, que se apresenta na observância sobre os alunos, à medida que o curso se aproxima do final, acompanhado das incertezas do que estará por vir, experienciadas e relatadas por muitos daqueles que também se encontram em final de graduação e início da carreira docente. Aliado a esses posicionamentos, há também a busca acerca da compreensão dos fatores causadores de dificuldades no início do ofício do pedagogo professor, no momento do exercício de função como docente nas instituições escolares de Educação Básica, tendo como recorte a realidade dos recém-egressos do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão, *campus* Timon.

Diante da memória da vivência dos iniciantes na docência, procuramos analisar suas potencialidades como professores, suas habilidades criativas, sua competência técnica e humana para a busca de novas ideias, e consideráveis força de vontade, responsabilidade e compromisso com a profissão no que diz respeito à inovação, procurando trazer significativas e reais mudanças no processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar, ainda que percebendo os grandes entraves existentes sobre a organização da educação escolar, sua complexidade e determinantes legais e estruturais.

Assim, esta pesquisa está sendo desenvolvida por meio do estudo de/com professores egressos do curso de Pedagogia, iniciantes na atividade docente. Ressaltamos que a investigação encontra-se em processo de construção e será tecida a partir de pesquisas bibliográficas em autores que abordam a temática de formação de professores, sobretudo, os iniciantes na docência. Como aportes teóricos, temos os seguintes autores: Huberman (1995), Formosinho (2009), Brito (2009), Grillo (2006), Lima (2014), dentre outros.

A realização de entrevistas com os participantes da pesquisa, quatro professores e quatro professoras, está em fase conclusiva, e já se encontra em processo de análise dos dados produzidos por contato virtual. Também serão realizadas análises de documentos e estatísticas que demonstrem os níveis de inserção de profissionais na área de Pedagogia no que diz respeito ao acesso de mulheres e homens no mercado de trabalho, além das narrativas de mulheres e homens recém-egressos da Licenciatura Plena em Pedagogia.

Para a realização deste estudo investigativo de cunho qualitativo, daremos ênfase à pesquisa bibliográfica e documental, bem como à pesquisa de campo, onde serão realizadas também entrevistas semiestruturadas, com a técnica da História Oral, com egressos do curso de Pedagogia, juntamente a egressos da UEMA, *campus* Timon. Esta pesquisa tem como base os estudos de Huberman (1995), ao abordar sobre o ciclo de vida profissional dos professores, o qual caracteriza o período de um a três anos como de entrada na carreira

docente.

METODOLOGIA

Esta pesquisa, de caráter qualitativa, fundamenta-se teoricamente por meio da pesquisa bibliográfica e documental, e, como aporte metodológico, optamos pela História Oral, pois, de acordo com Verena Alberti (2004), trata-se de uma metodologia de pesquisa que usa testemunhos de sujeitos que vivenciaram conjunturas ou realidades, visões de mundo, por meio de entrevistas realizadas com pedagogas e pedagogos no início da carreira docente, levando em conta, aqui neste estudo, o período de saída da graduação de um a três anos, especificamente.

A metodologia de História oral permite acesso à memória e interpretação do passado, da experiência vivida, além do cruzamento com as fontes escritas, proporcionando o contato e a análise dos fatores subjetivos implícitos nas narrativas que surgem, rompendo silêncios existentes e alcançando as verdades ocultas. Para tanto, a configuração da relação de confiança entre entrevistador e entrevistado é de extrema importância, em que a necessidade de saber ouvir se faz presente.

Para Minayo (2007), a pesquisa é qualitativa ao envolver a interpretação de valores, aspirações e atitudes, fenômenos inerentes à sociedade contemporânea. Tendo posto isso, a pesquisa será realizada por meio de levantamento bibliográfico, tendo este já se iniciado; e o levantamento de entrevistadas e entrevistados, que se encontra em fase final de realização. Analisaremos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394/96, juntamente com as diretrizes e o projeto pedagógico do curso de Pedagogia, em meio ao processo de realização da escrita propriamente dita do trabalho de conclusão de curso (TCC).

A utilização de pesquisa documental e bibliográfica, que faz parte deste estudo, parte do ideário de Gil (2002), para quem a diferença entre ambas os métodos está na pesquisa bibliográfica usar contribuições de diversos teóricos sobre determinado assunto e a pesquisa documental vale-se de materiais que ainda não foram analisados – as fontes obtidas, documentais e orais, a partir das consultas e da reunião de dados, bem das entrevistas, que serão analisadas e interpretadas de acordo com a bibliografia escolhida, do recorte temporal estabelecido e dos objetivos constituídos neste estudo.

A pesquisa de conclusão de curso citada como originária da apresentação deste texto, encontra-se ainda em processo de produção teórica e de análise dos dados coletados por meio de entrevistas recém-realizadas, com a adesão voluntária de oito egressos do curso de

Pedagogia, divididos entre quatro professoras e quatro professores do sexo masculino, e que possuem, no máximo, três anos de formação inicial, portanto, na escritura deste texto, não temos dados concretos para apresentação e discussão dos resultados.

Neste texto, apresentamos um recorte teórico sobre a temática que está sendo abordada na pesquisa em construção. Acreditamos que a efetivação da pesquisa poderá contribuir com estudos e reflexões acerca da formação docente do(a) pedagogo(a) egressos e em formação no curso de Pedagogia; dar voz e vez aos(às) professores(as) formados(as) em Pedagogia, diante de seus olhares sobre aspectos demarcadores da sua construção identitária como docente, mediante vivências dilemáticas, desafiadoras e inerentes ao início da atividade profissional, bem como suas condições estruturais e formativas para agir de forma competente no percurso inicial da profissão professor.

Nisso, a discussão aqui apresentada se faz importante como meio de propagação de uma análise, pelo fato de ser temática relevante para o campo educacional em sua complexidade, apontando como sujeitos os recém-graduados no curso de Pedagogia, e que se deparam com uma realidade rodeada de variações sentimentais, tais como inseguranças, receios, medos, dificuldades, mas, acima de tudo, com as possibilidades pertencentes em maior escala ao egresso – o desejo da mudança, de fazer o diferencial junto ao seu alunado.

DISCUSSÃO TEÓRICA E REFLEXIVA ACERCA DA FORMAÇÃO DO(A) PEDAGOGO(A) E IMPLICAÇÕES FORMATIVAS NO INÍCIO NA PROFISSÃO DOCENTE

O século XXI tem sido acompanhado de transformações significativas na sociedade, sejam econômicas, sociais e políticas, influenciando o campo da educação e, conseqüentemente, os professores, como responsáveis pelo ensino-aprendizagem dos saberes acumulados historicamente pela humanidade. Dessa forma, é fato que se vivencia, atualmente, momentos de incertezas, tornando necessária a constituição de sujeitos críticos, criativos e participativos na sociedade em construção.

Assim, a atual formação de professores deve procurar ultrapassar as concepções de educação tecnicista, acrítica e fragmentada, o que exige qualificação profissional dos professores que proporcione a construção de uma prática educativa interligada com as dimensões técnicas, humanas, sociais, políticas e culturais, contribuindo para a totalidade de tal formação.

Segundo Borges *et al.* (2011), no Brasil, a formação de professores começou a ter maiores avanços a partir da expansão da rede de ensino no país, ocasionando o aumento da demanda por professores. Os docentes foram inseridos em instituições de formação profissional, a partir da criação das Escolas Normais de nível médio, cursos de formação rápida, admissão de professores leigos, autorizações para o Magistério, tendo como base os modelos de formação instituídos durante os séculos XIX e XX. Na atualidade, a formação de professores ainda enfrenta problemas devido à falta de políticas educacionais consistentes e ao pouco interesse dos próprios docentes em renovar suas práticas educativas.

A formação de professores, seja inicial ou continuada, deve proporcionar sempre aos futuros docentes as bases conceituais, paradigmáticas e didático-pedagógicas para que sua prática docente permita aos alunos o ensino-aprendizagem contextualizado com seu cotidiano concreto, despertando o interesse e, conseqüentemente, sua permanência na escola. Uma formação de professores adequada precisa estimular as potencialidades dos docentes e possibilitar formas de vivências em sala de aula de maneira produtiva, elementos que estarão auxiliando na construção de sua ação educativa e de sua identidade profissional (BRITO, 2011).

Para Formosinho (2009), a docência é uma atividade de serviço que o professor na qual o professor atua para além de especialista numa área do saber, também um profissional de ajuda, ou seja, um agente do desenvolvimento humano, com a docência sendo uma profissão que se aprende pela vivência na prática da situação de ensino e aprendizagem, desde que se entra na escola, pelas observações que fazemos dos nossos professores, de suas atitudes, de sua prática educativa e dos seus comportamentos. Ser professor requer a aprendizagem permanente e a mobilização de saberes docentes que envolvem várias competências determinantes dessa profissão, tais como saber ensinar e ter competência humana para mediar processos de formações profissionais e humanas.

Nesse contexto, os graduados em licenciatura, que estão sendo inseridos na profissão docente, para desenvolverem seu trabalho de maneira significativa, precisam ter conhecimentos específicos e pedagógicos, tanto teóricos quanto práticos em relação à prática educativa, isto é, sobre a realidade do campo de atuação profissional. Para tanto, na experiência obtida nos estágios supervisionados e durante os estudos dos fundamentos teóricos e das vivências profissionais na graduação propriamente dita, os futuros professores podem fortalecer vínculos com a docência, adquirindo maturidade profissional e iniciando a construção identitária em diferentes situações de ensino-aprendizagem.

Lima (2014) ressalta que, para os graduandos, conseqüentemente egressos dos cursos

de formação de professores, o começo da carreira como docente é uma etapa desafiadora, que pode ser frustrante, como também satisfatória para a sua vida e o seu desenvolvimento profissional, já que são estimuladas situações emblemáticas e complexas que fortalecem a mobilização dos aspectos relacionados à concretude da prática docente, ao saber ensinar, dominar os conhecimentos das disciplinas escolares e específicos da profissão, e à mediação da relação entre professor e aluno, entre seus pares e a comunidade escolar.

Desse modo, diante de uma sólida formação profissional e de investimentos pessoais e profissionais, o professor consegue formar-se e tornar-se um profissional capaz de intervir significativamente na realidade de seus alunos, por meio do ensino-aprendizagem, diante das diferentes situações de ensinar e educar que são apresentadas no decorrer de sua vida acadêmica. Vivenciar situações de ensino no contexto de sala de aula, mesmo que supervisionado por meio dos estágios curriculares e extracurriculares, permite que os egressos dos cursos de formação de professores conheçam os diversos elementos que compõem uma sala de aula, onde o processo de ensino-aprendizagem é relevante diante dos vários componentes desse universo ampliado, compreendido como educação escolar.

No processo de tornar-se professor, a identidade profissional docente constrói-se ainda na sala de aula como discente, nas práticas pedagógicas dos professores, e os centros de formação superior constituem um importante e necessário percurso formativo na longa jornada docente, oportunizando a aquisição de determinados saberes – técnicos, atitudinais e intelectuais que contribuirão no ensino-aprendizagem dos alunos. Para Lima (2014, p. 26):

A formação profissional é processual, é contínua, por isso demanda investimentos pessoais e institucionais que devem atender às reais necessidades de atuação. Esta demanda da atividade docente poderá desencadear no professor um estado de preocupação, de desassossego, para além de seus conhecimentos, isto é, a uma inquietação intelectual por não se considerar seguro para agir em sala de aula, tendo em vista, sua inexperiência profissional e as lacunas de ordem teórica e prática, existentes nos cursos de formação de professores.

A formação profissional do docente é constituída como um processo que ocorre no decorrer de toda a vida dos futuros professores, pois, no momento que a docência é escolhida como profissão, já estão implicados fatores de natureza pessoal. O graduando que decide ser professor toma essa decisão fundamentado em exemplos próximos, bem como nos fatores sociais, que, por vezes, influenciam, tendo a necessidade de se tornar um profissional que auxilia no desenvolvimento da aprendizagem de outras pessoas que, posteriormente, podem se tornar seres humanos melhores em termos profissionais e de caráter.

Aos egressos dos cursos de formação de professores, tal expectativa pode ocasionar momentos de tensão e mesmo apreensão, com o peso da necessidade de possibilitar aos alunos que esses se tornem personagens que estarão contribuindo no desenvolvimento da sociedade. A ausência de experiências no contexto da sala de aula, para muitos potenciais professores, torna-se um obstáculo difícil de ser superado, uma vez que, sem a devida experiência de como ensinar, como lidar com os alunos e como agir em certas situações em sala de aula, ocasiona a falta de maturidade para atuar com outros problemas considerados mais graves, tais como a relação professor-aluno e com os demais funcionários (MARTINS, 2003).

A formação de professores que atenda às reais necessidades para a atuação docente mediante competência de aliar teoria e prática nas situações de ensino, precisa observar certos detalhes, como os tipos de profissionais docentes que deseja formar, para qual sociedade estão sendo formados e que sujeitos devem educar, na esperança de atender às demandas dessa mesma sociedade.

Compreendendo esses três detalhes, as Instituições de Ensino Superior podem traçar objetivos e estratégias em prol da formação docente consistente, seja inicial ou continuada, atualizada com as dinâmicas da contemporaneidade e significativa ao proporcionar experiências teóricas e práticas em torno da profissão. Com isso, a formação de professores envolve a conceitualização com as promoções de aprendizagens dos saberes profissionais inerentes ao desempenho docente, em que esses saberes docentes são teóricos, práticos, atitudinais, ontológicos, isto é, consubstanciam teorias, práticas, relações afetivas e demais valores (FORMOSINHO, 2009).

Ao tratar de questões acerca da formação docente, faz-se necessária a compreensão de que o termo formação se apresenta de forma complexa e relacionada a múltiplas perspectivas e níveis, transcendendo a educação, pois existe formação empresarial, social e política. Por essa razão, pode ser interpretada de diferentes maneiras e por diferentes contextos.

No caso específico da formação de professores, como uma categoria do campo educacional, perpassa pelo estímulo de capacidades – éticas, intelectuais, afetivas e políticas – contribuindo para o desenvolvimento integral do trabalho dos futuros docentes, visto que a educação é um processo construído por esses aspectos formativos do ser humano em processo de formação profissional.

Desse modo, é interessante notar que o professor é um profissional que intervém num meio ecológico complexo, composto pela escola e a sala de aula; um cenário psicossocial, vivo e mutante, definido pela interação simultânea de múltiplos fatores e condições. Dentro

desse ecossistema complexo e mutante, enfrenta problemas de natureza prioritariamente prática, problemas de definição e evolução incerta, e, em grande parte, imprevisíveis, que não podem ser resolvidos com a aplicação de uma simples técnica ou procedimento (PÉREZ, 1998).

Por essa razão, a formação de professores não pode ser vista como uma simples preparação acadêmica e dominação de conteúdos a serem aplicados nas diferentes disciplinas, mas de um professor investigador, que reflita sobre sua prática e utilize os resultados para melhorar sua intervenção. O docente, na medida em que ensina, aprende, tanto com os alunos, quanto com os demais colegas experientes. Nesse caso, a reflexão docente torna-se uma atividade essencial para a reelaboração da prática educativa e do trabalho em sala de aula, principalmente na contemporaneidade, marcada pela incerteza e imprevisibilidade.

A formação de professores pode estimular a construção de uma concepção de Pedagogia que transcenda o utilitário e desperte a capacidade de questionar, assim como a interação e a análise de diferentes hipóteses. Isso posto, afirmamos que uma das finalidades essenciais da formação de professores, inicial ou continuada é desenvolver as qualidades de ordem ética, intelectual e afetiva que a sociedade espera deles, de modo a poderem, em seguida, cultivar nos seus alunos o mesmo leque de qualidades.

O graduando de Pedagogia precisa de orientação e mediação para aprender a se adequar a dois aspectos profissionais: o primeiro está relacionado ao ser professor, ter que dedicar horas de vida com o trabalho com alunos, no intuito de despertar conhecimentos necessários para seu desenvolvimento educacional e como pessoa; o segundo, como profissional da Pedagogia, tendo que lidar com as constantes transformações na educação na atualidade, mais interdisciplinar, dinâmica e influenciada pelas tecnologias da informação e comunicação.

Para Brito (2011), ser professor configura-se como um processo permeado de aprendizagens, efetivadas em diversas situações, envolvendo desde trajetória pessoal até a profissional. Ou seja, os futuros professores aprendem em situações formais, nos processos formativos (cursos de formação inicial e continuada) e nas situações informais de maneira autônoma e independente.

Portanto, torna-se necessário, a compreensão da importância da formação de professores, por meio de pesquisas investigativas, para reflexão dos determinantes pedagógicos e demais aspectos para a qualidade do processo escolar, contribuindo para melhor desempenho profissional dos futuros docentes em formação.

A constatação acerca da realidade e necessidades formativas desde as condições

legais e estruturais do trabalho docente para atuação competente no cenário educacional, bem como o reconhecimento da construção da identidade profissional do pedagogo, considerando-o como mediador e articulador de conhecimentos da profissão referentes às questões didática e pedagógicas inerante ao processo de ensino e aprendizagem, isto também, consequência de sua formação em âmbito de graduação, pós-graduação, e também mediante o exercício cotidiano das atividades da profissão docente, seja nos estágios curriculares e extracurriculares. Segundo Costa (2015), o pedagogo deve ser o profissional que atua no sentido de criar ambientes educativos inovadores e favoráveis ao desenvolvimento integral do ser humano, incentivando a sua aprendizagem significativa.

A formação inicial do pedagogo perspectiva ofertar ao mercado de trabalho um profissional capaz de atuar no ambiente pedagógico, de posse dos conhecimentos necessários e possuindo capacidade para lidar com as transformações da educação. Este profissional vivencia diferentes mudanças, dentre as quais uma considerável quantidade está relacionada às transformações próprias do curso de Pedagogia. Portanto, a Pedagogia visa estudar a educação em sua forma mais complexa, sem priorizar a docência propriamente, mas, além desse campo, a sua atuação nas áreas de gestão e coordenação pedagógica, dentre outras (COSTA, 2015).

O profissional da Pedagogia, segundo a orientação para a educação do futuro, precisa ser profissional capaz de se adaptar às diferentes situações enfrentadas pelos estudantes em seu processo de ensino-aprendizagem, qualidade adquirida ao longo de sua formação inicial e continuada, junto com as experiências de sala de aula e com a prática de outras funções educativas que se constituem em importantes elementos no momento de exercer sua prática profissional escolhida – docência, gestão ou coordenação (DELORS, 1998).

Pode-se perceber que a constituição da identidade do professor com a profissão docente, independentemente de que seja formado em Pedagogia ou nas demais licenciaturas, pode ser definida a partir de um equilíbrio entre as características pessoais e profissionais, pois conclui-se que suas ações e atitudes traduzem a plenitude de sua pessoa, da mesma forma que a compreensão da humanidade do docente ajuda a entender a prática profissional. O professor está em constante desafio de conciliar sua vida pessoal e profissional no intuito de retirar o máximo de aprendizagem para ser utilizada na sua prática de sala de aula e estimular o crescimento de seus alunos (GRILLO, 2006).

No cenário da formação e da prática docente dar-se a construção da identidade com a profissão professor, que sinta-se pertencente da categoria profissionalmente, para tanto isto decorre de aspectos da vida pessoal, profissional, institucional e, também os sentidos que têm

o ser professor para si, pois, tais aspectos podem fornecer conhecimentos necessárias para mediar conscientemente e com prazer sua condição como agente do processo de aprendizagem.

Para tanto, o licenciando em Pedagogia necessita apropriar-se de arcabouço teórico e prático no campo da formação docente, isto é, saber mobilizar os saberes docentes da formação inicial e da experiência docente, do reconhecimento, pelos seus professores, de suas competências, habilidades e dos conhecimentos prévios para desempenhar com competência e profissionalismo a sua prática pedagógica. No que concerne ao profissional pedagogo, as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia (2006), no seu artigo 3º, normatiza as competências formativas:

O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. (BRASIL, 2006)

O estudante de Pedagogia, tanto quanto os demais profissionais docentes, precisa aprender a trabalhar com diferentes informações e conhecimentos de natureza teórica e prática, meios responsáveis por fornecer, principalmente, base sólida para ser usada durante o exercício de sua profissão, considerando a contextualização e o diálogo com os demais profissionais da instituição escolar, com o objetivo de permitir aos alunos a aprendizagem satisfatória por meio do reconhecimento de suas capacidades. O pedagogo não pode ficar restrito a um conhecimento específico, já que a pluralidade de ideias e de sentidos se faz presente em vários momentos da realização de sua prática, tanto em sala de aula, quanto fora dela, em ambientes externos de natureza, por vezes, informal.

O pedagogo em formação precisa construir sua prática profissional orientada à educação para o futuro, que reconhece a dinamicidade da condição humana, a sua totalidade e a pluralidade cultural, procurando estratégias que permitam conhecimentos da dimensão humana. Por meio dessa dimensão, o homem poderá alcançar o desenvolvimento pleno na sociedade que se projeta com a globalização e a massificação do conhecimento. O homem é multidimensional, plural e histórico, assim, a educação, para lançar propostas de ensino-aprendizagem consistentes, deverá considerar esses aspectos técnicos, sociais e culturais do mundo globalizado.

Martins (2003) afirma que a Pedagogia precisa superar sua concepção inicial, de

escravos responsáveis por levar as crianças aos seus tutores, para um conhecimento que está além do cuidar da criança, para o despertar de uma consciência que a viabilize como ciência da educação, em toda a sua complexidade, sobre todas as idades, pois à Pedagogia compete fornecer fundamentos científicos que tratem das questões educacionais nos âmbitos político, social, cultural e pedagógico.

A Pedagogia, considerada como conhecimento que tem como objeto de estudo a educação em sentido amplo, não restringindo seu nível de ação apenas ao educar crianças, mas ao de potencializar o desenvolvimento humano, seja na sala de aula, pelas experiências formais de ensino-aprendizagem, quanto pelos contextos informais, já que a educação como fenômeno social pode ocorrer e auxiliar diferentes pessoas em qualquer contexto.

Para Behrens (2013), os professores devem construir uma ação docente que busque a superação da fragmentação dos saberes e a produção do conhecimento, preocupando-se em formar cidadãos sensíveis, intuitivos, felizes, e que sejam competentes para contribuir na transformação da sociedade. Não basta ser um profissional capaz de dominar amplas quantidades de assuntos e conhecimentos a serem transmitidos de maneira descontextualizada e passiva aos alunos, mas permitir que se tornem seres humanos na sua integralidade não meros reprodutores de informações. O professor é muito mais que um simples técnico, é, antes, um profissional comprometido com a transformação de valores, condutas e concepções na sociedade.

Aos pedagogos professores compete a compreensão de que estão diante de um tempo em que as transformações ocorrem a todo o momento, especialmente relacionados à educação, pois, na atualidade, os alunos têm acesso a informações rapidamente, independentemente de estarem nas escolas. Para esse mundo, que vivencia mudanças constantes e rápidas, exige-se docentes que possuam prática profissional inovadora e reflexiva que atenda às demandas das transformações sociais, políticas e educacionais.

O pedagogo deve ser um profissional flexível para adaptar-se e contribuir com novas dinâmicas educacionais, ressignificando seus saberes e fazeres para atender às demandas na nova realidade, por meio da aprendizagem das ferramentas tecnológicas virtuais, para ensinar possibilitando a relação interativa e afetiva com seus alunos, e também contribuir com o seu crescimento profissional e com a aprendizagem dos seus alunos.

O pedagogo, na formação inicial, prepara-se principalmente para ser professor das séries iniciais da educação básica, para tanto, precisa estar atento às mudanças da sociedade para adaptar sua prática, sendo o seu caso relativamente complexo, pois este profissional não está restrito apenas à função docente, por possuir uma formação que o habilita a exercer,

também, a gestão e a coordenação. São atividades que exigem do profissional nível de adaptação e de flexibilidade para atuar no sentido de estimular o desenvolvimento de práticas inovadoras e questionamento dos alunos e, conseqüentemente, sua aprendizagem de maneira proveitosa.

Os professores, tanto na formação quanto na prática docente, devem ultrapassar a visão de educação fragmentada e compartimentada que prejudica o ensino-aprendizagem dos alunos, com aulas sem motivação e conteúdos desvinculados da realidade contextual, ocasionando, como consequência, a evasão escolar e a acomodação desses profissionais da educação, pois, ensino fragmentado pode parecer sem sentido para o aluno, levando-o ao desinteresse. Sem motivação concreta, o professor poderá imaginar que ensina; e o aluno, que aprende.

Nesse sentido, o pedagogo professor pode estimular os alunos por meio de um ensino-aprendizagem inovador e interdisciplinar, já que as transformações da sociedade trouxeram como mudanças para a educação o surgimento de professores que devem compreender a educação com um processo em constante evolução e um ensino, que, ao ser voltado para o contexto concreto dos alunos, torna a aprendizagem dos conteúdos disciplinares melhor, contribuindo ainda no desenvolvimento de concepções éticas, estéticas, de valores e caráter.

O processo de atuação docente precisa vincular-se ao novo modelo de educação numa perspectiva, global, sistêmica e transdisciplinar; torna-se extremamente necessária para a superação da visão compartimentalizada, disciplinar, única e isolada. Entendido isso, a educação deve se renovar de acordo com as concepções do pensamento complexo na sociedade (MORIN, 2000).

O trabalho docente está inserido numa sociedade marcada por inúmeras transformações, ocasionando a interconexão e a aproximação das civilizações; as escolas, os professores devem se adaptar a essas novas problemáticas para obter o conhecimento do todo, procurando sempre ultrapassar os obstáculos criados ao longo do tempo por uma educação isolada e reprodutora de doutrinas conservadoras.

A complexidade de ser professor encontra-se ainda nas diversas experiências e aprendizagens que ele consegue ao adentrar no cotidiano da sala de aula, enriquecendo a sua prática. Com isso, na contemporaneidade, a formação de professores precisa preparar o docente para orientar os alunos a refletirem, organizarem e criticarem as diversas informações que o mundo globalizado impõe de forma desenfreada. É interessante compreender e valorizar o professor como um profissional mediador de formação de pessoas que intervêm num meio ecológico flexível – a escola e a sala de aula; um cenário psicossocial, vivo e mutante,

definido pela interação simultânea de múltiplos fatores e condições.

Diante da busca por inserção no mercado de trabalho pode-se destacar uma dificuldade ainda maior experienciada pelos profissionais do sexo masculino, visto que a educação infantil e as séries iniciais, áreas nas quais o professor pedagogo poderá atuar, ainda encontra-se destinada, na maioria das vezes, às mulheres, tanto uma concepção de natureza materna, quanto pelo entendimento que vem sendo construída culturalmente da divisão de trabalho a partir do sexo, o que destinava ao ser feminino os ofícios relacionados ao cuidar.

O pedagogo como professor, ao sair da graduação, é colocado ainda diante do desafio de estar se aprimorando constantemente para se inserir nessa nova dinâmica educacional, globalizada e conectada aos diferentes avanços tecnológicos. Logo, de acordo com Sondré e Ornellas (2011), torna-se necessária a formação continuada para esses potenciais professores, a fim de para adquiram conhecimentos a serem utilizados com o intuito de permitir o aprendizado dessa nova geração de alunos adaptados ao acesso cada vez maior e mais rápido de informação.

Para Behrens (2013), uma visão fragmentada levou professores e alunos a processos que se restringem à mera reprodução do conhecimento, com as metodologias utilizadas assentadas na simples cópia e na imitação. Nesse sentido, percebe-se que a educação oferecida à sociedade, sob esse viés, era justamente aquela prioritariamente voltada para a formação do trabalhador eficaz e incapaz de questionar a ordem vigente formada pelas elites.

O trabalho do professor não consiste simplesmente em transmitir informações ou conhecimentos, mas apresentá-los sob a forma de problemas a resolver, situando-os num contexto e colocando-os em perspectiva de modo que o aluno possa estabelecer a ligação entre a sua solução e outras interrogações. O professor, como profissional da educação formado em Pedagogia, será capaz de articular os conhecimentos adquiridos nas aulas de graduação e na prática, especialmente no estágio supervisionado, bem como na sua função docente, quando este já estiver em plena sala de aula e em contato com os alunos.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A viabilidade, a relevância e a pertinência desta pesquisa podem ser percebidas pela existência significativa de fontes bibliográficas a respeito da temática, determinados. Assim, ao serem analisadas essas fontes, de acordo com o recorte temporal estabelecido, no que diz respeito à fase de entrada na carreira docente, os aportes teóricos situados neste texto fornecem informações relevantes sobre a temática proposta, é possível constatar o repertório

teórico relacionados a essa categoria de protagonismo do pedagogo professor, a iniciação na docência, acompanhado de suas certezas e incertezas a partir das plurais possibilidades de acertos, erros, conflitos e aprendizagens no ofício do(a) pedagogo(a).

Acreditamos que este recorte teórico apresentou fundamentos balisares para a temática proposta, e formentou necessárias e urgentes reflexões sobre questões pontuais e relevantes acerca da formação e da atuação do professor(a) pedagogo(a) no início de sua carreira, diante da sua conjuntura, a originalidade. A proposição de discutir e pesquisar o início da docência por meio da atuação do pedagogo como professor buscamos a compreensão de fatores positivos e negativos do início na carreira docente, visando apresentar maiores contribuições dentro do campo educacional, sobretudo acerca da investigação dos percursos formativos dos professores que se encontram em processo inicial da profissionalização docente.

O referencial teórico apresentado neste texto acerca da formação docente e o curso de pedagogia com ênfase no percurso inicial da docência dar suporte às discussões referentes à formação do pedagogo professor, bem como para a concretização desta pesquisa em construção, a partir das produção de narrativas de professores iniciantes na profissão docente, que poderão apontar dados e resultados significativos e viáveis, soluções e encaminhamentos para repensar as demandas formativas para o ingresso e permanência na carreira docente.

Mediante as experiências de situações de aprendizagens da docência, e conhecimentos das reais necessidades da formação inicial do pedagogo(a) pode prepara-lo para a prática docente, ou seja, vale afirmar a pertinência das reflexões empreendidas acerca da complexidade e da realidade desafiadora dos processos de aprender a ensinar, inquietações, inseguranças, e também do saber mobilizar saberes docentes como possibilidades concretas de como aprendem a ensinar enquanto recém-graduados nesta trajetória profissional tornando-se professores (as) pedagogos(as).

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Ouvir e Contar**: textos em história oral. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 16 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n. 1, de 15 de maio de 2006. **Diário Oficial da**

União, n. 92, seção 1. p. 1112, 16 mai. 2006. Disponível:
<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/04.pdf>. Acesso em: 29/09/2019.

BRITO, Antônia Edna. A formação inicial e o estágio supervisionado: sobre aprendizagens e saberes docentes, 2009. *In*: NASCIMENTO, Aristonildo Chagas Araújo; MOURÃO, Armindo Rachel Botelho. **Educação, Cultura e Diversidades**. v.1. Manaus: EDUA, 2011.

COSTA, Rafaela Aparecida. **Identidade do Pedagogo**: formação e atuação. Educere, 2015, Disponível em https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16596_10509.pdf. Acesso em: 20/10/2019.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**. Cortez: São Paulo, 1998.

FORMOSINHO, João. A Formação Prática dos Professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. *In*: FORMOSINHO, João. **Formação de Professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Portugal, 2009. p. 399.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRILLO, Marlene. O professor e a docência: o encontro com o aluno. *In*: ENRICONE, Délcia (Org.). **Ser professor**. Porto Alegre: ed. EDIPUCRS, 2006. p. 73-89.

HUBERMAN, Michael. O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. *In*: NÓVOA, A. **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

LIMA, Mary Gracy e Silva. **Desenvolvimento profissional do docente iniciante egresso do curso de pedagogia**: necessidades e perspectivas do tornar-se professor. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa Educação: currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014.

MARTINS, Maria Anita Viviani. Compreendendo o discurso pedagógico. *In*: BICUDO, Aparecida Viggiani (Org.). **Formação de Professores?** Da incerteza à compreensão. Bauru-São Paulo: EDUSC, 2003. p. 119-159.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

PÉREZ, Gómez Angel Lopes. A função do(a) professor(a) no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. *In*: GIMENO SACRISTÁN, José.; PÉREZ GÓMEZ, Angel Lopes **Compreender e transformar o ensino**. 4.ed. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998. p.353-73.

SONDRÉ, Liana; ORNELLAS, Maria de Lourdes. A escuta da formação continuada docente na contemporaneidade. *In*: NASCIMENTO, Aristonildo Chagas Araújo. MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. **Educação, Cultura e Diversidades**. Manaus: Edua, 2011. p. 408.

PROFESSORES REALIZAM FORMAÇÃO CONTINUADA EM ESPAÇO NÃO-FORMAL JUNTO AOS ALUNOS PARA DESENVOLVER HABILIDADES CIENTÍFICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Silvia Adriana Leandro Gomes da Costa ¹

Derick Eleno Correia de Souza²

Vanessa Álvares dos Santos³

Marcela Elena Fejes⁴

RESUMO

Para que os professores possam favorecer nos alunos uma educação em ciências que envolva trabalhar habilidades investigativas, eles devem necessariamente vivenciar formações que permitam que isto aconteça. Esse trabalho demonstra como professores da rede Municipal de São Vicente (SEDUC-SV) realizaram uma formação em serviço acompanhando seus alunos na realização de atividades investigativas em parceria com o Centro de Capacitação e Pesquisa em Meio Ambiente (CEPEMA) da Universidade de São Paulo (USP) localizado em Cubatão (SP). Durante o período de 2017 a 2019, houve formação continuada de professores e equipe gestora que tiveram oportunidade de realizar atividades investigativas voltadas a trabalhar especificamente habilidades científicas, no Centro Aprendiz do Pesquisador (CAP) do CEPEMA-USP. Posteriormente essas atividades foram realizadas com alunos do 4º e 6º ano de 17 escolas da rede municipal de São Vicente durante as visitas ao CAP. A cada visita os alunos, acompanhados de seus professores participavam de atividades investigativas e diversificadas sobre assuntos curriculares de ciências e geografia, contemplando habilidades como observar, interpretar, identificar, comparar, analisar, relacionar, entre outros. As impressões dos professores que acompanhavam também foram registradas por meio de questionários. Para os docentes, esta foi uma oportunidade de ampliar sua visão de como trabalhar de forma prática com seus alunos e avaliar de uma maneira diferente.

Palavras-chave: Professores, Formação, Habilidades científicas, Investigação, Espaço não formal.

¹ Mestranda do Curso de Ciências da Universidade Federal de São Paulo – UF, professorasilvia12@gmail.com;

² Graduado do Curso de Biologia da Universidade Paulista – UNIP, derick_ecs@outlook.com;

³ Graduado do Curso de Biologia da Universidade Santa Cecília – UNISANTA, vanessaalvares80@hotmail.com;

⁴ Doutora pelo curso de Ciências Químicas da Universidade de Buenos Aires – UF, marcelafejes@gmail.com;

INTRODUÇÃO

A importância de ensinar habilidade científicas envolvendo conceitos teóricos e práticos têm sido um grande desafio para os professores de Ciências. Para Cachapuz *et al* (2005), a educação científica não pode ser ensinada como algo distante e inatingível, pelo contrário a educação científica precisa partir do princípio que seu desenvolvimento deve colaborar para a formação de cidadãos de forma integral. Sendo assim o estudo da educação científica por investigação integra os aspectos conceituais, procedimentais e de valores.

A Formação Continuada se faz necessária para o aperfeiçoamento profissional docente, visto que os professores são transmissores de conhecimentos científicos o que não atrai o aluno em aprender ciência. O aluno precisa sair da posição passiva de aprender ciência e construir o conhecimento através da curiosidade, suposição, proposição, indagação, questionamentos e tantas outras habilidades que podem ser desenvolvidas quando se torna um agente ativo da aprendizagem, como reforça Cachapuz *et al* (2005x

Segundo Jacobucci (2008), ainda há muita discussão sobre a definição de espaço formal, não-formal e informal, porém se a escola pode ser considerada um espaço formal institucional, todo espaço onde a ação educativa pode acontecer diferente da escola, torna-se um espaço não formal e para entender o que define os espaços não-formais o autor sugere categorizar esses espaços em locais institucionais e não institucionais.

Os locais institucionais incluem espaços regulamentados e com equipe técnica responsável pelas atividades executadas. Ex: museus, parques ecológicos, Zoológicos, centro de ciências, Planetários, Jardim Botânico etc. Os locais não-institucionais, onde é possível realizar práticas educativas incluem parque, casa, rua, rio, caverna, praia, campo de futebol, entre tantos outros.

O CAP/CEPEMA-USP (Centro Aprendiz do Pesquisador do Centro de Capacitação e Pesquisa em Meio Ambiente da Universidade de São Paulo), por ser um centro de pesquisa que se dedica a diagnosticar e remediar problemas ambientais e dispor de um espaço interativo onde os alunos de escolas públicas podem realizar experimentos científicos, trabalhar e desenvolver habilidades com os alunos, conforme descreve Costa *et al* (2014) e de acordo com Jacobucci (2008) , pode ser inserido na categoria de espaço não-formal institucional.

¹ Mestranda do Curso de Ciências da Universidade Federal de São Paulo – UF, professorasilvia12@gmail.com;

² Graduado do Curso de Biologia da Universidade Paulista – UNIP, derick_ecs@outlook.com;

³ Graduado do Curso de Biologia da Universidade Santa Cecília – UNISANTA, vanessaalvares80@hotmail.com;

⁴ Doutora pelo curso de Ciências Químicas da Universidade de Buenos Aires – UF, marcelafejes@gmail.com;

Estratégias de ensino que utilizam esses espaços formais ou não formais podem ser ferramentas de aprendizagem que aproximam o aluno do mundo da ciência, despertando a curiosidade, o encantamento e motivação por aquilo que está aprendendo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998 a 2000), sugerem a realização de atividades fora do espaço escolar, como estudo do meio, o que reforça ainda mais a utilização desses espaços que ultrapassam os muros da escola.

A intencionalidade da utilização do espaço não-formal pode ser diversas, no caso do CAP/CEPEMA é desenvolver habilidades científicas adaptadas ao Currículo de São Vicente para abordar os conteúdos ensinados em sala de aula. Essas atividades procuram atingir conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais das Ciências da Natureza, vinculados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e colaborando para outras áreas do conhecimento como a Matemática, Geografia e Arte por exemplo.

Segundo Trein (2005, *apud* LOPES *et al* 2011, p.517) “A educação pode agir como instrumento transformador das práticas individuais e coletivas, promovendo a educação ambiental como prática pedagógica que considera todos os fatores, sejam eles: econômicos, sociais, políticos e culturais da sociedade onde se insere”.

Nesse sentido, o estudo da ciência não pode ser fragmentado, pelo contrário, deve ser integrado aos outros componentes curriculares e para essa engrenagem é necessário que todos elas dialoguem com objetivos comuns, o que não significa ser um exercício simples de se realizar.

De acordo com Queiroz *et al* (2011) se faz necessário o reconhecimento do local a ser visitado e as estratégias que serão utilizadas para o desenvolvimento da aula e planejamento prévio em espaços-não formais caso contrário, pode não resultar em aprendizagens significativas. Neste caso, o CAP/CEPEMA tem papel fundamental, pois possui uma organização metodológica satisfatória e que atinge alunos e professores simultaneamente, além de oportunizar aos professores refletir sobre suas práticas educativas.

Gil Perez (2003, *apud* SOUZA; GOUVÊA, 2006) relata que enquanto o professor não se depara com problemas da docência através da vivência não faz sentido estudá-lo. Souza *et al* (2006) cita que, em muitas pesquisas acadêmicas fica evidente a necessidade de se investir em formação continuada na busca pelo processo de ensino-aprendizagem significativa para o

¹ Mestranda do Curso de Ciências da Universidade Federal de São Paulo – UF, professorasilvia12@gmail.com;

² Graduado do Curso de Biologia da Universidade Paulista – UNIP, derick_ecs@outlook.com;

³ Graduado do Curso de Biologia da Universidade Santa Cecília – UNISANTA, vanessaalvares80@hotmail.com;

⁴ Doutora pelo curso de Ciências Químicas da Universidade de Buenos Aires – UF, marcelafejes@gmail.com;

aluno. As atividades do CAP/CEPEMA acontecem em visitas curtas, onde o tempo destinado às atividades é muito bem aproveitado. Para Souza e Gouvêa (2006) atividades de curta duração têm sido mostrado eficazes e de melhor aceitação por grupos docentes, que em sua grande maioria possuem dupla ou tripla jornada.

O professor tem oportunidade de aprender junto aos seus alunos dentro do CAP/CEPEMA, através das observações feitas nos diversos grupos e posteriormente pode utilizar a mesma metodologia ou semelhante para ser aplicada na escola, como ocorreu em algumas escolas que realizaram as visitas e consolidaram com a Feira de Ciências. Esses professores, de acordo com a avaliação desenvolveram algumas atividades específicas por acharem relevantes ou atividades semelhantes, motivados pelo que aprenderam nesse espaço não-formal.

Tão importante quanto realizar atividades em espaço não formal é como proceder quanto a avaliação que pode ser aplicada durante ou após a visita. É preciso levar em conta a criatividade, socialização, criticidade, proposição, resolução de problemas, formulação de hipóteses, observações e participação dos alunos nas atividades, que não seja pautada na memorização e na repetição, ou seja, uma avaliação que envolva todo processo de construção do conhecimento e que contemplem as múltiplas inteligências. Concordamos com Terci e Rossi (2015) quando relatam que o professor deve aproveitar a curiosidade dos alunos despertada no espaço não formal visitado, estimulando a construção do conhecimento dentro do que é necessário para a alfabetização científica. Zanon e Althaus (2008) defende a necessidade de utilizar diversos instrumentos avaliativos e não um único instrumento para qualificar as atividades realizadas pelos estudantes.

Esse trabalho tem como objetivo demonstrar como professores da rede Municipal de São Vicente (SEDUC-SV) realizaram uma formação em serviço acompanhando seus alunos na realização de atividades investigativas práticas em parceria com o CEPEMA-USP. As atividades com professores e alunos aconteceram durante as visitas ao Centro Aprendiz do Pesquisador (CAP) com o objetivo de despertar o interesse na ciência, na investigação e no desenvolvimento de habilidades específicas da ciência, porém de grande utilidade em outras disciplinas. As atividades abordaram vários saberes e diversos componentes curriculares e podem ser aplicadas na sala de aula das escolas. Entre vários, um dos objetivos do artigo é

¹ Mestranda do Curso de Ciências da Universidade Federal de São Paulo – UF, professorasilvia12@gmail.com;

² Graduado do Curso de Biologia da Universidade Paulista – UNIP, derick_ecs@outlook.com;

³ Graduado do Curso de Biologia da Universidade Santa Cecília – UNISANTA, vanessaalvares80@hotmail.com;

⁴ Doutora pelo curso de Ciências Químicas da Universidade de Buenos Aires – UF, marcelafejes@gmail.com;

poder mostrar as novas visões que o professor tem de seus próprios alunos e como avaliar de uma maneira diferente pode influir

METODOLOGIA

Após algumas reuniões entre SEDUC e CEPEMA, representados por assessores pedagógicos da área de Ciências e a Coordenação do CAP, foi firmado uma parceria entre as duas instituições em 2017.

Inicialmente foi importante que os professores da rede municipal, assim como os coordenadores pedagógicos conhecessem as dependências do CAP, os objetivos do Projeto e as atividades propostas para seus alunos para poder definir um plano de ação. As atividades foram realizadas no CAP, nas dependências do CEPEMA, em Cubatão, em diferentes oportunidades para que os professores pudessem vivenciar a metodologia como alunos.

O CAP contempla algumas salas específicas para isso e em cada sala se realizam três ou quatro atividades que podem acontecer simultaneamente com grupos de quatro alunos/professores. Cada atividade é acompanhada por um monitor treinado para isso. Os monitores são estudantes universitários da Baixada Santista, como UNIFESP, UNIP, UNIBR, Universidade São Judas Tadeu (Campus Unimonte), sendo na sua maioria de áreas relacionadas com a Ciência. A maioria são estudantes de Biologia, Química e Ciências do Mar e Meio Ambiente.

Em 2018, 50 professores/coordenadores participaram da formação inicial no Cepema realizando diversas atividades e opinando sobre como adaptar as mesmas a seus alunos. Tiveram a oportunidade de pensar em como oferecer esta metodologia a seus alunos nas suas escolas. As atividades realizadas foram adaptadas para alunos de 6º ano, de acordo com o currículo de São Vicente.

Os professores junto a SEDUC definiram que a melhor faixa etária a ser atendida seriam alunos dos sextos anos por acreditar que os alunos têm mais tempo para desenvolver atividades de habilidades científicas no ambiente escolar, por estarem no início do segundo ciclo da Educação Básica. E assim foram definidas quatro escolas que seriam contempladas num projeto piloto em 2018. Essas escolas estavam localizadas em bairros menos favorecidos, com

¹ Mestranda do Curso de Ciências da Universidade Federal de São Paulo – UF, professorasilvia12@gmail.com;

² Graduado do Curso de Biologia da Universidade Paulista – UNIP, derick_ecs@outlook.com;

³ Graduado do Curso de Biologia da Universidade Santa Cecília – UNISANTA, vanessaalvares80@hotmail.com;

⁴ Doutora pelo curso de Ciências Químicas da Universidade de Buenos Aires – UF, marcelafejes@gmail.com;

o menor IDEB de 2015, sendo duas escolas pertencentes a área insular e duas escolas pertencentes à área continental. Na área insular de São Vicente as escolas participantes foram EMEF Lúcio Martins Rodrigues e EMEF Antônio Pacífico e na área continental foram a EMEF CAIC Ayrton Senna da Silva e a EMEF Jorge Bierrenbach Senra.

Ficou a critério das escolas escolherem os alunos, que poderiam ser de uma mesma turma ou de turmas diferentes.

Cada escola realizou quatro visitas, sendo a última com o intuito de treinar os alunos para participarem como monitores e multiplicadores da feira de ciências das suas escolas como culminância do Projeto.

Todas as escolas foram acompanhadas pelo assessor pedagógico de ciências, da SEDUC/SV (Secretaria Municipal de Educação de São Vicente).

Foram aplicadas aos alunos as seguintes atividades com seus respectivos objetivos e habilidades:

- As curiosas estrelas do mar e as conchas: elementos do mar: Observar e caracterizar.
- Classificação de objetos: Relacionar e construir de critérios de classificação. Reconhecer a importância da classificação nas pesquisas.
- Trilha Interpretativa com espécies encontradas na Mata Atlântica: Proporcionar o contato direto com as espécies exóticas e nativas da Mata Atlântica. Observar e identificar através das características morfológicas das plantas as espécies nativas e exóticas expostas na trilha.
- Observação das células: Preparar material de observação. Observar e analisar as células de uma cebola e suas estruturas (organelas).
- O açúcar faz alguma diferença: Compreender e diferenciar densidade, massa e volume e correlacionar os três conceitos. Observar, analisar e relacionar as medidas.
- Mágica das cores: Reconhecer e interpretar reações químicas através do conceito de pH com o auxílio de materiais de laboratório.
- Diferenciando os tipos de rochas e minerais: Identificar as características das rochas e minerais, analisar as diferenças e semelhanças. Comparar as características observadas de cada rocha e mineral entre si.
- Materiais de laboratório: Reconhecer e utilizar os diversos materiais de um laboratório na prática.

¹ Mestranda do Curso de Ciências da Universidade Federal de São Paulo – UF, professorasilvia12@gmail.com;

² Graduado do Curso de Biologia da Universidade Paulista – UNIP, derick_ecs@outlook.com;

³ Graduado do Curso de Biologia da Universidade Santa Cecília – UNISANTA, vanessaalvares80@hotmail.com;

⁴ Doutora pelo curso de Ciências Químicas da Universidade de Buenos Aires – UF, marcelafejes@gmail.com;

- Características dos insetos: Investigar características básicas dos insetos, compreender os hábitos alimentares, suas diferenças e seu habitat.
- Características gerais e específicas das aves: Classificar aves através de suas características. Interpretar situações de equilíbrio e desequilíbrio ambiental relacionando informações da interferência humana e a dinâmica das cadeias alimentares.
- Interpretação e construção de gráficos e tabelas: Interpretar e analisar dados de gráficos e tabelas. Identificar erros e propor correções. Construir gráficos a partir de dados disponibilizados em tabelas.
- Você conhece a sua região? Analisar e interpretar imagem de mapa, reconhecendo os diversos elementos.
- Fósseis: Identificar, definir um fóssil e compreender a importância do trabalho de um paleontólogo para o registro da fauna pré-histórica
- Jogo da coleta seletiva: Difundir informações sobre a coleta seletiva do município; conscientizar e fazer com que o aluno reconheça a importância da separação do lixo;
- Identificar e diferenciar os tipos de materiais que podem ou não ser reciclados ou reutilizados.
- Pegadas dos animais: Identificar e observar de que animal cada pegada pertence através de características como tamanho e formato.
- Solos Brasileiros: Identificar as características dos solos e analisar as diferenças e semelhanças

Durante 2018 foi oferecido também uma palestra pelo CAP-Cepema a 67 professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da SEDUC, sobre “Práticas de Inovação” para introduzir investigação em sala de aula para que eles também pudessem introduzir este tipo de atividades com seus alunos.

Em 2019, a parceria CEPEMA/SEDUC-SV ampliou o número de escolas participantes, inserindo além de escolas dos Anos Finais, escolas dos Anos Iniciais.

Isto permitiu que os docentes dos anos iniciais também visitassem o CAP e acompanhassem a seus alunos durante as atividades

As escolas de Anos Finais atendidas no Projeto foram cinco, sendo duas da área continental (EMEF Raul Rocha do Amaral e EMEIEF Saulo Tarso Marques de Mello) e três da área insular (EMEF Vera Lúcia M Massis, EMEF Lions Clube e EMEF Matteo Bei). As

¹ Mestranda do Curso de Ciências da Universidade Federal de São Paulo – UF, professorasilvia12@gmail.com;

² Graduado do Curso de Biologia da Universidade Paulista – UNIP, derick_ecs@outlook.com;

³ Graduado do Curso de Biologia da Universidade Santa Cecília – UNISANTA, vanessaalvares80@hotmail.com;

⁴ Doutora pelo curso de Ciências Químicas da Universidade de Buenos Aires – UF, marcelafejes@gmail.com;

escolas de Anos Iniciais atendidas foram EMEIF Mauro Aparecido de Godoy, EMEF Luiz Beneditino Ferreira, Leonor G. O Stoffel e José Meireles.

As turmas escolhidas para os anos finais foram de sexto ano, seguindo a mesma proposta de 2018. Nos Anos Iniciais as turmas escolhidas foram de quarto ano, visto que as turmas de quinto ano estavam envolvidas com os estudos do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica).

As escolas foram escolhidas pela SEDUC de São Vicente priorizando dar oportunidades a escolas que não tivessem participado no ano anterior e que em alguns casos tivessem poucas condições de oferecer atividades diferenciadas a sua comunidade.

Em 2018, 16 professores/coordenadores participaram das visitas ao Cepema e da feira de Ciências e em 2019 foram 20 professores/coordenadores.

Algumas atividades do CAP foram adaptadas e outras novas foram elaboradas adaptando os conteúdos e objetivos coerentes com as propostas curriculares dos quartos e sextos anos. Além das atividades realizadas no ano anterior, acrescentou-se:

- Os estados físicos da água: Conhecer e identificar os diferentes estados físicos da água e onde encontrá-los na natureza, e analisar a transição entre os diferentes estados.
- Como é nosso Sistema Solar: Conhecer o sistema solar e o que o forma, identificar os diferentes corpos celestes, observar as proporções entre tamanhos e distâncias dos planetas, sol e lua.
- Substâncias e Misturas: Diferenciar substâncias e misturas, verificar se são homogêneas ou heterogêneas, conhecer os diferentes métodos de separação.
- Átomos e moléculas: Proporcionar o entendimento das proporções macro e micro no universo, entender o funcionamento e função de um átomo e de uma molécula.

Todas as visitas finalizavam com uma autoavaliação dos alunos e dos professores em que se perguntava como se sentiram durante a visita e quais habilidades foram trabalhadas durante a visita. Os professores avaliaram como eles observaram a performance dos alunos durante as visitas

Para finalizar o Projeto em cada ano letivo foi realizado uma Feira de Ciências em cada unidade escolar que participou do projeto. Como um dos objetivos do Projeto era realizar a Feira de Ciências nas unidades escolares dos Anos Finais como medida de transferir a metodologia nas escolas, na terceira visita dos sextos anos, era perguntado aos alunos quem

¹ Mestranda do Curso de Ciências da Universidade Federal de São Paulo – UF, professorasilvia12@gmail.com;

² Graduado do Curso de Biologia da Universidade Paulista – UNIP, derick_ecs@outlook.com;

³ Graduado do Curso de Biologia da Universidade Santa Cecília – UNISANTA, vanessaalvares80@hotmail.com;

⁴ Doutora pelo curso de Ciências Químicas da Universidade de Buenos Aires – UF, marcelafejes@gmail.com;

gostaria de participar da Feira como alunos-monitor. Esse era o momento onde os alunos escolhiam a atividade que gostaria de apresentar e a quarta visita então era destinada apenas para esses alunos que recebiam um treinamento especial para poder apresentar a atividade escolhida aos colegas.

A escola adequava o espaço onde a Feira seria realizada, assim como o público e organização dos alunos que assistiriam. O CAP disponibilizou e levou os materiais das atividades para as escolas e os monitores do CAP acompanhavam os alunos no desenvolvimento das atividades.

A SEDUC fez o acompanhamento de todo o processo por meio do assessor pedagógico.

Em 2018 participaram da feira 61 alunos/monitores que monitoraram as atividades que foram escolhidas para apresentar nas escolas: fósseis, mágica das cores, conchas e estrelas, materiais de laboratório, animais taxidermizados, classificação, mapa, rochas e minerais, reciclagem e insetos.

Nesses dois dias da feira de Ciências em 2018, foram totalizados 466 alunos que participaram das atividades apresentadas.

Em 2019 Participaram da feira 51 alunos/monitores que monitoraram as atividades que foram escolhidas para apresentar nas escolas: fósseis, mágica das cores, conchas e estrelas, materiais de laboratório, animais taxidermizados, substâncias e misturas, rochas e minerais, reciclagem e insetos.

Para avaliação da Feira de Ciências, foram feitas entrevistas com alunos/monitores, visitantes da feira, professores e coordenadores pedagógicos, pelos membros da equipe e pelo Jornal local TV primeira. E para finalizar foi realizado uma avaliação com os alunos/monitores, nos dois anos de aplicação.

RESULTADOS

Sobre a opinião dos professores quanto a Formação:

Todos os professores entrevistados realizaram alguma formação relacionada a habilidades investigativas, sendo 30% no CAP/CEPEMA ou 30% realizando o curso LSS (Learning Skill for Science) em São Vicente, 30% nos dois cursos e 10% em outras instituições.

¹ Mestranda do Curso de Ciências da Universidade Federal de São Paulo – UF, professorasilvia12@gmail.com;

² Graduado do Curso de Biologia da Universidade Paulista – UNIP, derick_ecs@outlook.com;

³ Graduado do Curso de Biologia da Universidade Santa Cecília – UNISANTA, vanessaalvares80@hotmail.com;

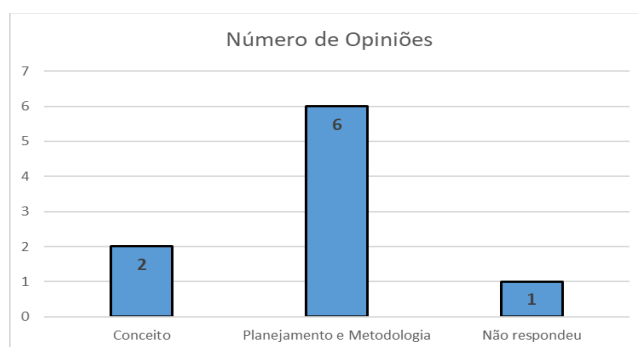
⁴ Doutora pelo curso de Ciências Químicas da Universidade de Buenos Aires – UF, marcelafejes@gmail.com;

Os professores em sua totalidade conseguiram experimentar algumas atividades do CAP/CEPEMA como aluno e conseguiram realizar atividades similares com seus alunos na escola.

Todos os professores conseguiram realizar mais de uma atividade sobre habilidades científicas investigativas.

Sobre o que os professores conseguiram melhorar na sua prática de sala de aula, foram analisados três critérios: conteúdos, planejamento e Metodologia ou aqueles que não responderam. Os resultados organizados em função destes critérios encontram-se na **Figura 1:**

Figura 1: Opiniões dos professores em função de 3 critérios



Fonte: Os autores

O questionário também obteve resultados sobre as mudanças que aconteceram no plano profissional. A Tabela 1 abaixo mostra os resultados obtidos:

Tabela 1: Respostas dos professores sobre suas mudanças profissionais

Questão	Muito	Pouco	Nada
Seu olhar sobre como investigar com meu aluno melhorou?	100%	0	0
Minha visão sobre como meus alunos trabalham em grupo foi possível?	100%	0	0
Minha visão como meus alunos experimentam habilidades melhorou?	100%	0	0
Minha maneira de planejar as aulas mudou?	89%	11%	0
Minha maneira de avaliar os alunos mudou?	89%	11%	0

Fonte: Os autores

¹ Mestranda do Curso de Ciências da Universidade Federal de São Paulo – UF, professorasilvia12@gmail.com;

² Graduado do Curso de Biologia da Universidade Paulista – UNIP, derick_ecs@outlook.com;

³ Graduado do Curso de Biologia da Universidade Santa Cecília – UNISANTA, vanessaalvares80@hotmail.com;

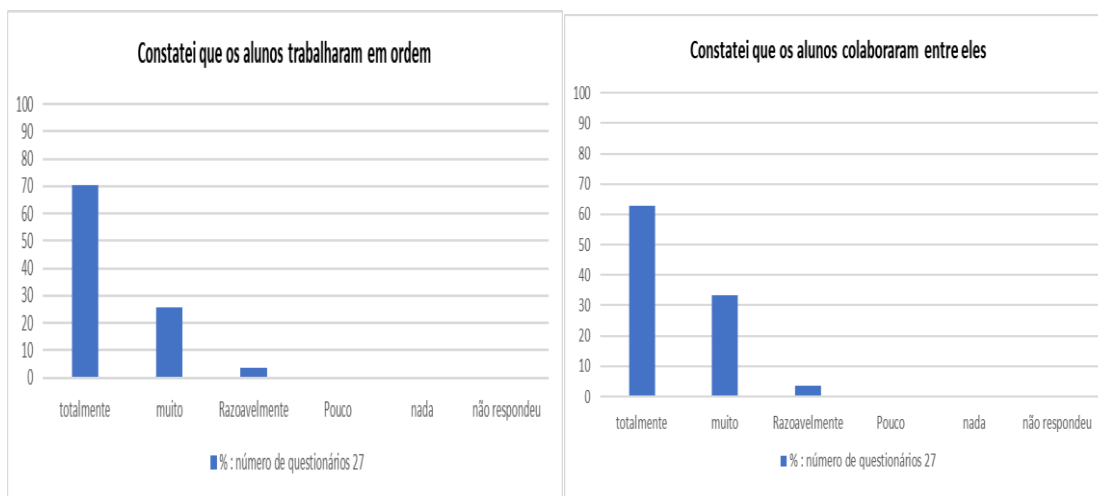
⁴ Doutora pelo curso de Ciências Químicas da Universidade de Buenos Aires – UF, marcelafejes@gmail.com;

Os resultados dos questionários aplicados aos professores avaliando a visita dos alunos ao CAP- CEPEMA em 2018 e 2019 demonstraram resumidamente que:

Sobre a participação e conduta dos alunos:

1. A saída das escolas foi educacionalmente produtiva em todos os casos sendo que nas visitas ao CAP que os alunos trabalharam em ordem e disciplinadamente, que o clima durante a visita foi diferente ao clima escolar, que conseguiram trabalhar bem em grupo, prestaram atenção e que respeitaram as regras institucionais em todo momento.
2. Conforme os resultados apresentados, os professores também constataram que seus alunos manuseavam materiais que eles não têm na escola, que o interesse dos alunos em aprender foi maior, que conseguiram localizar informações, identificar finalidades e estabelecer causas e consequências. Alguns dados podem ser vistos nas **Figuras 2 e 3**

Figura 2 e Figura 3: Como observaram a seus alunos?



Fonte: Os autores

Sobre como a visita ao CAP – CEPEMA poderá auxiliar ao trabalho pedagógico:

Os professores reconheceram que as habilidades trabalhadas no CAP seriam úteis em suas aulas, que os alunos conseguiam sentir que estavam em um ambiente de aprendizagem, que as atividades favorecem o trabalho interdisciplinar, que os alunos mostraram autonomia

¹ Mestranda do Curso de Ciências da Universidade Federal de São Paulo – UF, professorasilvia12@gmail.com;

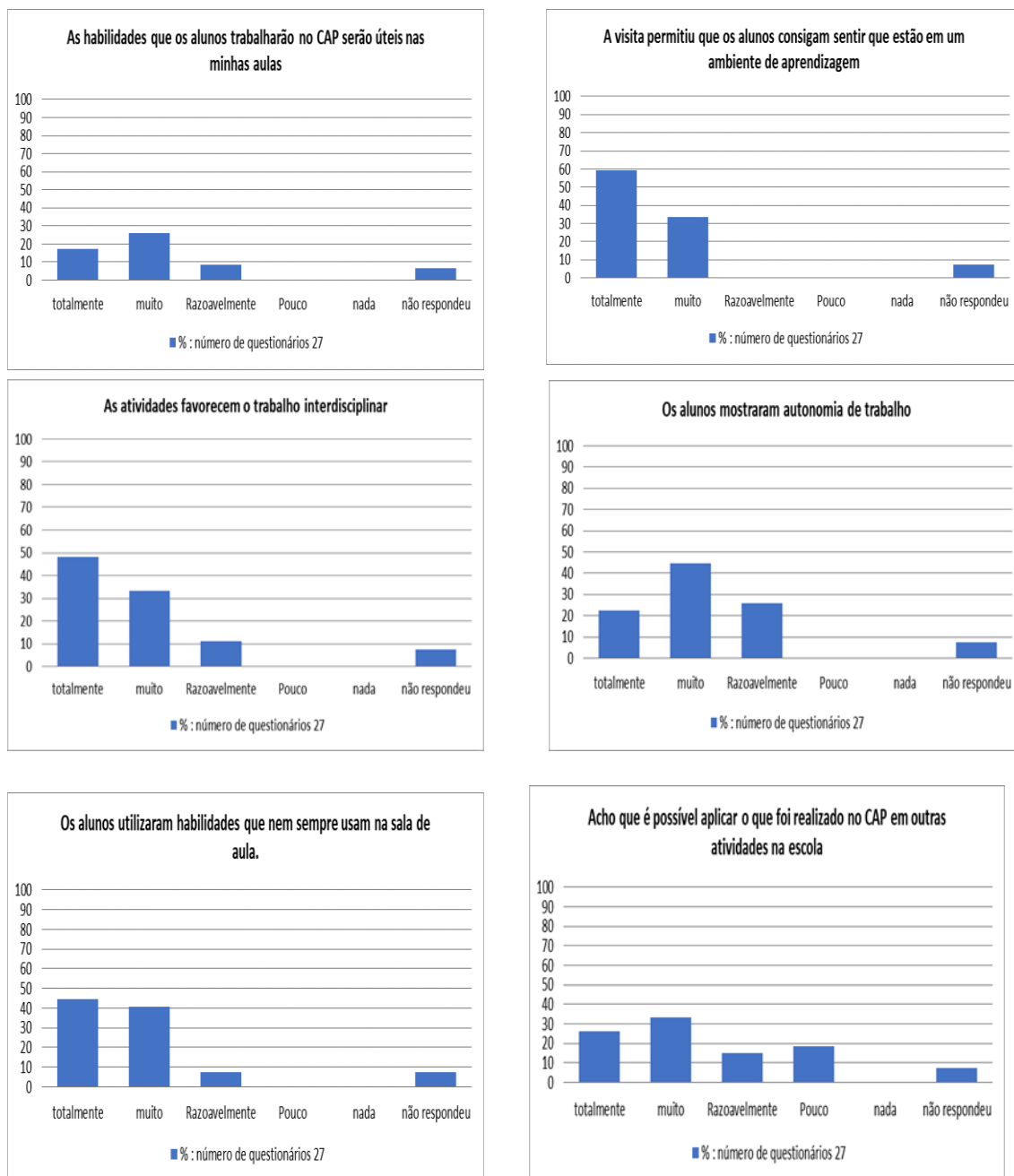
² Graduado do Curso de Biologia da Universidade Paulista – UNIP, derick_ecs@outlook.com;

³ Graduado do Curso de Biologia da Universidade Santa Cecília – UNISANTA, vanessaalvares80@hotmail.com;

⁴ Doutora pelo curso de Ciências Químicas da Universidade de Buenos Aires – UF, marcelafejes@gmail.com;

de trabalho, que os alunos utilizavam habilidades que nem sempre eram utilizadas em sala de aula e que é possível aplicar as atividades do CAP na escola. Para essas questões os resultados: totalmente, muito e razoavelmente foram mais assinalados como podem ser vistos na Figura 4.

Figura 4: Gráficos com as respostas dos docentes ao questionário aplicado (em %)



Fonte: Os autores

Sobre as habilidades específicas desenvolvidas pelos alunos:

¹ Mestranda do Curso de Ciências da Universidade Federal de São Paulo – UF, professorasilvia12@gmail.com;

² Graduado do Curso de Biologia da Universidade Paulista – UNIP, derick_ecs@outlook.com;

³ Graduado do Curso de Biologia da Universidade Santa Cecília – UNISANTA, vanessaalvares80@hotmail.com;

⁴ Doutora pelo curso de Ciências Químicas da Universidade de Buenos Aires – UF, marcelafejes@gmail.com;

Os professores constataram que algumas habilidades identificadas foram totalmente, muito ou razoavelmente bem desempenhadas pelos alunos, na medida em que os acompanhavam realizando as atividades. As habilidades identificadas foram: compreender os problemas colocados, identificar o que foi proposto na atividade, se os alunos conseguiam levantar hipóteses e observar, compreender gráficos e/ou tabelas, analisar os resultados, medir e usar unidades de medidas.

Os professores também opinaram sobre os aspectos positivos e negativos das visitas realizadas no CAP e a realização da Feira de Ciências, analisaram os aspectos positivos e negativos:

Sobre os **aspectos positivos** os comentários foram que:

- O Laboratório e equipe estavam bem preparados;
- Os próprios alunos serem monitores e explicarem para os colegas.
- Todos os alunos poderem tocar em cada objeto e aprender brincando;
- Houve socialização total com todos os alunos;
- Os alunos interagiram, despertou a confiança, projeto dinâmico e rico em materiais;
- Os alunos gostaram e se empenharam muito, prestaram atenção nas explicações e os alunos monitores estudaram bastante;
- A experiência incentivou ao estudo de ciência à pesquisa e a investigação científica;
- A experiência estimulou os alunos demonstrando que a ciência pode ser divertida e que faz parte do cotidiano

Sobre os **aspectos negativos**, os comentários foram:

- O projeto não contemplou todas as unidades escolares.
- De acordo com o olhar pedagógico não houve aspectos negativos, toda escola foi beneficiada, pois houve trocas de experiências e profunda aprendizagem.
- O projeto deveria ser aberto a todos os alunos.

Sobre a Feira de Ciências

- Além de promover a interação entre alunos e a professora também envolve a pesquisa, busca de soluções, a criatividade e muitas vezes os alunos descobrem seus talentos e suas habilidades.

¹ Mestranda do Curso de Ciências da Universidade Federal de São Paulo – UF, professorasilvia12@gmail.com;

² Graduado do Curso de Biologia da Universidade Paulista – UNIP, derick_ecs@outlook.com;

³ Graduado do Curso de Biologia da Universidade Santa Cecília – UNISANTA, vanessaalvares80@hotmail.com;

⁴ Doutora pelo curso de Ciências Químicas da Universidade de Buenos Aires – UF, marcelafejes@gmail.com;

- A feira de ciências poderia ser uma oportunidade de trazer as famílias para o ambiente escolar, e fortalecer parcerias.
- Comentaram que a feira foi bem aceita pela comunidade estudantil e que serviu como conteúdo para avaliação trimestral.
- Também comentaram que a aproximação do concreto no que antes os alunos só enxergavam através de livros foi um incentivo ao protagonismo dos alunos.

DISCUSSÃO

Entre os aspectos observados pela equipe da SEDUC e do CEPEMA, alguns foram bem relevantes para o professor

- Os resultados de todas as pesquisas de percepção foram satisfatórios e os objetivos almejados no projeto foram alcançados;
- A implementação do projeto claramente favoreceu o conhecimento científico nos alunos e despertou neles a vontade de investigar;
- Os alunos desenvolveram habilidades que nem sempre eles conseguem desenvolver na escola;
- O projeto contribuiu para uma mudança comportamental dos alunos, tornando-os mais interessados participativos nas aulas e multiplicadores do processo ensino aprendizagem.
- A forma de avaliar foi uma novidade para eles e favoreceu a autonomia dos alunos.
- Os alunos que fizeram 4 visitas, conseguiram aprofundar conhecimentos e fundamentalmente habilidades de forma muito clara e passar por uma marcante experiência formadora em que a autoestima e autonomia foi altamente favorecida.

As visitas ao CAP e as feiras de ciências permitiram que os professores conseguissem ver seus alunos em um contexto diferente, fora da sala de aula e pensarem em atividades diferenciadas, ter o contato com a ciência não só na teoria, mas também na prática.

Houve muita cooperação, por parte dos alunos, em todo o tempo.

¹ Mestranda do Curso de Ciências da Universidade Federal de São Paulo – UF, professorasilvia12@gmail.com;

² Graduado do Curso de Biologia da Universidade Paulista – UNIP, derick_ecs@outlook.com;

³ Graduado do Curso de Biologia da Universidade Santa Cecília – UNISANTA, vanessaalvares80@hotmail.com;

⁴ Doutora pelo curso de Ciências Químicas da Universidade de Buenos Aires – UF, marcelafejes@gmail.com;

Dentro do CAP, os alunos foram muito bem comportados e compenetrados, demonstrando, em geral, interesse em todas as atividades, surpreendendo aos professores que os acompanhavam.

Para os professores dos quartos anos foi uma grande novidade poder trabalhar com seus alunos em um ambiente investigativo fora da sala de aula e da escola.

Para os professores dos sextos anos ficou claro a importância da formação continuada em serviço pois favoreceu ampliar seus conhecimentos relacionadas a habilidades científica, permitindo mudança na prática pedagógica, realizando oficinas semelhantes ao CAP dentro da sala de aula como: o uso de materiais de laboratório, atividade de reciclagem, rochas e a aplicação da avaliação, além de motivar um novo modelo de Projeto, como a Feira de Ciências.

Para boa parte dos professores o planejamento e a metodologia tiveram mais importância do que o conteúdo, o que demonstra a reflexão dos docentes sobre as diretrizes que devem ser pensadas antes da ação da prática educativa para obtenção de resultados positivos.

Houve uma mudança nos critérios avaliativos levando em consideração a observação e a participação dos alunos nas atividades.

Alguns comentários realizados pelos professores nas pesquisas aplicadas, foram:

P1: “A organização nos circuitos me ajudou a colocar em prática algumas atividades que aprendi no CEPEMA. Os alunos aprenderam com mais facilidade os conteúdos e conseguiram assimilar com mais clareza. Foram tão boas essas atividades que se tornaram minhas práticas em sala de aula por todas as escolas que eu passo”.

P2: “Experiência muito útil, pois, percebi o entusiasmo e curiosidade dos alunos bem como o espírito de participação”.

P3: “Penso que essa forma de ensinar por meio de investigação se faz necessário nos dias atuais, pois quando o aluno se torna protagonista o seu envolvimento e resultados são surpreendentemente melhores, uma vez que se sente parte do processo e coautor de todo trabalho”.

P4: “Gostaria de mais oportunidades, como a formação que tivemos no CEPEMA, pois ela acaba enriquecendo nossas práticas de sala de aula”.

P5: “A oportunidade de conhecer o CEPEMA e vivenciar as inúmeras práticas oferecidas, dão aos alunos, o entusiasmo e o interesse em aprender, tornando-os mais participativos em sala de

¹ Mestranda do Curso de Ciências da Universidade Federal de São Paulo – UF, professorasilvia12@gmail.com;

² Graduado do Curso de Biologia da Universidade Paulista – UNIP, derick_ecs@outlook.com;

³ Graduado do Curso de Biologia da Universidade Santa Cecília – UNISANTA, vanessaalvares80@hotmail.com;

⁴ Doutora pelo curso de Ciências Químicas da Universidade de Buenos Aires – UF, marcelafejes@gmail.com;

aula. Em relação ao professor, é uma ótima oportunidade para conhecer novas práticas, enriquecidas de ideias que podem ser aplicadas em sala de aula”.

O projeto contou com alunos de escolas técnicas e universidades da região como monitores, o que oportunizou desenvolver seus trabalhos de conclusão de curso e projetos de iniciação científica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existem poucas oportunidades em que os docentes em serviço podem inovar sua prática acompanhados por equipes universitárias e poucas oportunidades em que duas instituições públicas podem mostrar engajamento, trabalho em colaboração e complementar as necessidades mútuas. Este trabalho permite mostrar um exemplo bem sucedido entre uma instituição de pesquisa por natureza e uma instituição de serviço, ambas focadas em ajudar os docentes a melhorar suas práticas educacionais em sala de aula.

De acordo com os resultados obtidos a equipe da Educação Básica do Município de São Vicente após três anos de trabalho colaborativo e avaliando todo processo do ponto de vista dos docentes, acredita que esse Projeto desenvolvido no CAP/CEPEMA e nas escolas vicentinas é viável, importante e imprescindível para consolidação do ensino de ciências.

A possibilidade de conhecer aos alunos em um local diferente permitiu que os docentes possam ter um olhar diferente sobre seu processo de ensino aprendizagem

As duas instituições concluíram que a metodologia e dinâmica utilizada no projeto de visitas no CAP/CEPEMA e nas escolas, permite contribuir plenamente com a implementação das habilidades científicas exigidas na BNCC e no currículo do município de São Vicente.

Porém devido a Pandemia que atingiu o Brasil e de acordo com as normas de distanciamento exigidos pelos órgãos de saúde, o Projeto não pôde ser realizado presencialmente em 2020. O CAP/CEPEMA colaborou com a SEDUC reformatando suas atividades e criando novas para que elas pudessem ser utilizadas no blog que os alunos utilizaram durante o ano (<https://educacaobasicasv.blogspot.com>)

As diferentes etapas da formação claramente permitiram aos professores da rede Municipal de São Vicente realizar uma formação em serviço que favoreceu mudanças na prática

¹ Mestranda do Curso de Ciências da Universidade Federal de São Paulo – UF, professorasilvia12@gmail.com;

² Graduado do Curso de Biologia da Universidade Paulista – UNIP, derick_ecs@outlook.com;

³ Graduado do Curso de Biologia da Universidade Santa Cecília – UNISANTA, vanessaalvares80@hotmail.com;

⁴ Doutora pelo curso de Ciências Químicas da Universidade de Buenos Aires – UF, marcelafejes@gmail.com;

profissional, oferecendo um espaço de discussão entre pares e a possibilidade de uma aplicação imediata na sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio Ambiente. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CACHAPUZ A.; CARVALHO A.M.P., PÉREZ D.G.; PRAIA, J.; VILCHES A. A necessária renovação do ensino de ciências, Editora Cortez, 2005.

COSTA, C.C.B.; BORGES, J.A.S.; SAMAGAIA C.D.; FEJES M. Formação de professores da rede municipal de Cubatão par utilização do centro de aprendiz de pesquisador com seus alunos, Revista Tecné, Episteme Y Didáxis, n. extraordinário, p.544-554, 2014.

JACOBUCCI, D.F.C. Contribuições dos espaços não formais de educação para a formação da cultura científica. Em Extensão, n.7, 55-66, 2008.

LOPES, I.S. *et al.* Estudos coletivos de educação ambiental como instrumento reflexivo na formação continuada de professores de ciências em espaços educativos formais e não-formais, Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias vol.10, nº 3, 516-530, 2011.

QUEIROZ, R.M.; TEIXEIRA, H.B.; VELOSO, A.S; TERÁN, A.F.; QUEIROZ, A.G.A. Caracterização dos espaços não formais de educação científica para o ensino de ciências. Revista Areté, v.4, n.7, p.20, 2011.

SOUZA, L.H.P, GOUVEA, G. Oficinas pedagógicas de ciências: os movimentos pedagógicos predominantes na formação continuada de professores, Revista Ciência & Educação, v. 12, n. 3, p. 304, 2006.

TERCI, D.B.L.; ROSSI, A.V. Dinâmicas de ensino e aprendizagem em espaços não-formais. Texto elaborado para o X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – X ENPEC, Águas de Lindóia – SP, novembro, 2015.

ZANON, D. P.; ALTHAUS, M.M. Instrumentos de avaliação na prática pedagógica universitária. Paraná: 2008. Texto elaborado para os professores da Universidade Estadual de Ponta Grossa participantes da Semana Pedagógica promovida pela Pró-reitora de Graduação em fevereiro de 2008.

¹ Mestranda do Curso de Ciências da Universidade Federal de São Paulo – UF, professorasilvia12@gmail.com;

² Graduado do Curso de Biologia da Universidade Paulista – UNIP, derick_ecs@outlook.com;

³ Graduado do Curso de Biologia da Universidade Santa Cecília – UNISANTA, vanessaalvares80@hotmail.com;

⁴ Doutora pelo curso de Ciências Químicas da Universidade de Buenos Aires – UF, marcelafejes@gmail.com;

PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM GEOGRAFIA-UEMA: ESCOLA RESIDÊNCIA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA EM SÃO LUÍS-MARANHÃO-BRASIL

Vanderson Viana Rodrigues ¹
Eliezer Henrique da Silva Sousa ²
Ademir Terra ³

RESUMO

Neste trabalho discorreremos sobre as experiências vivenciadas no contexto do Programa Residência Pedagógica - PRP no âmbito do projeto “Escola residência e raciocínio geográfico: Formação do professor de geografia em São Luís - MA”, dispendo como ponto norteador o professor em formação (o residente) e o posicionamento crítico para fazer raciocinar geograficamente, tendo em vista o conhecimento geográfico como uma ciência crítica que permeia as discussões nos diversos campos científicos da educação, política, direitos sociais entre outros, trazendo a luz as relações existentes entre as experiências dos alunos em seus dia a dia, e dos professores em sala, com a geografia seus fundamentos conceituais, bases de estudo, e sua influência na vida social e cultural dos estudantes, tendo como cunho norteador a discussão da crítica, do questionar, especificamente no que trata das ciências humanas e sociais aplicadas, suas competências e habilidades (BRASIL, 2018). Assim buscou-se observar e registrar fotograficamente o comportamento, bem como as atividades individuais e grupais desenvolvidas pelos alunos e professores na CETI Menino Jesus de Praga, assim buscou-se trabalhar com a realidade local, trazendo situações cotidianas, compartilhando novas ideias e saberes, das quais se pôde tirar proveito, visando superar dificuldades que se apresentaram diariamente.

Palavras-chave: Educação, Posicionamento Crítico, Geografia Escolar.

INTRODUÇÃO

A educação brasileira veio se (re)moldurando ao longo dos últimos 20 anos, governo a governo, seguindo linhas que buscam mudar a situação das escolas e a realidade de grande parte dos alunos, neste sentido inúmeros programas entram e saem de vigência. É de extrema importância ressaltarmos que as políticas governamentais ligadas ao Ministério da Educação –

¹ Mestrando em Geografia - Programa de Pós-graduação em Geografia-PPGG/UEPA; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre a Questão Agrária e Movimentos Sociais – GEPQAM/UEMA e do Grupo de Pesquisa Territorialização Camponesa na Amazônia - GPTECA/UEPA; vanderson2016rodrigues@gmail.com;

² Graduando em Geografia Licenciatura pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre a Questão Agrária e Movimentos Sociais - GEPQAM; Bolsista do programa institucional de bolsas de Iniciação Científica - IC BIC/UEMA/FAPEMA, henriqueeliezer060@gmail.com;

³ Professor adjunto do Departamento de Geografia e História - DHG, Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre a Questão Agrária e Movimentos Sociais - GEPQAM pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA; ademirterra@professor.uema.br;

MEC, não são políticas pensadas para além da gestão de quatro anos de um governo, o que acarreta descontinuidade dos programas afetando assim os resultados esperados.

Com as inúmeras (de)formações sofridas no Brasil a partir do ano de 2016, quando ocorreu o golpe presidencial (UNE, 2016), a educação passou severas modificações de cunho estrutural e conjuntural, apresentando-se assim novos programas e severas modificações aos já existentes, como as sofridas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES. A partir destas mudanças, em 01 de março de 2018 foi lançado o edital CAPES nº 06/2018, retratando-se a abertura da chamada pública à seleção de Instituições de Ensino Superior interessadas em implementar Projetos Institucionais de Residência Pedagógica.

Segundo o edital o programa monta-se como:

...uma ação implementada pela Capes para atender aos objetivos da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica do Ministério da Educação. Visa fomentar projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica. Nesse sentido, o referencial aqui apresentado visa orientar as IES na elaboração do Projeto Institucional de Residência Pedagógica no âmbito do presente edital (BRASIL, 2018).

Deste modo, o programa entra em vigor buscando alcançar objetivos grandiosos, muitos considerados até como utópicos, mais trazendo grandes desafios da base até a própria gestão federal. Tendo como conjuntura posta a Base Nacional Comum Curricular – BNCC para os anos iniciais e para o novo ensino médio (BRASIL, 2018), sendo mudanças na estrutura do sistema atual do ensino de todo o Brasil, tanto para a rede pública como para a rede privada de ensino.

O programa Residência Pedagógica - RP, por se tratar de uma nova experiência entre a universidade e as escolas, enfrenta alguns percalços em seu percurso de fixação, contudo os professores/orientadores, os preceptores e alunos envolvidos têm buscado desenvolver as atividades chaves do programa com grande atenção e articulação, driblando os entraves e fortalecendo o trabalho a partir do aluno.

Dessa maneira, o objetivo central deste trabalho foi refletir de modo mais específico sobre a relevância de um posicionamento crítico por parte do professor na condução de fazer os alunos ampliarem suas capacidades de raciocinar geograficamente. Contudo, para alcançarmos o objetivo proposto nos utilizamos de dois pontos condutores, sendo eles:

- Propiciar análises críticas e diagnósticos acerca dos desafios e paradoxos relacionados à prática profissional docente em termos de ensino e aprendizagem da geografia enquanto raciocínio;

- Compreender o protagonismo dos professores e alunos das redes de ensino na formação de ambos, se referindo mais especificamente aos saberes e experiências escolares em geografia.

As ações do RP desenvolvido pelos alunos do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, ao longo dos seus cinco primeiros meses de atuação tem desenvolvido um trabalho de base com ações e organizações integradas as demandas dos docentes e discentes assistidos pelo programa, discutindo a educação e a realidade vivenciada no dia a dia da escola campo.

Assim como as respostas dadas pelo estado e pela escola as necessidades dos alunos, destacando também o papel do professor como facilitador ao destaque do aluno como protagonista da sua educação. “aprender precedeu ensinou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender” (FREIRE, 1996, p. 24).

Desta maneira apresentaremos um pouco do trabalho desenvolvido no Centro de Ensino em Tempo Integral - CETI Menino Jesus de Praga. A escola apresenta uma conjuntura de extrema relevância para o desenvolvimento do projeto do RP, pois a mesma conta com o ensino em tempo integral baseado nas experiências de vida do aluno.

Pois os trabalhos dos residentes têm como alvo a inserção dos conteúdos da universidade, os traduzindo em práticas nas salas de aula e em novas abordagens pedagógicas, tendo foco as experiências dos alunos em sua vivência cotidiana e nas práticas dos professores em sala de aula – abordagens, percalços, desafios e experiências.

METODOLOGIA

Para a realização deste trabalho, foram levantadas referências bibliográficas relativas ao assunto em órgãos e instituições públicas, bem como em sites especializados (a exemplo dos portais do MEC e do INEP) sobre a temática estudada e sobre o projeto do RP, que servirão de subsídios para todas as etapas do trabalho (PISCIOTTA, 2003).

Sendo assim, está primeira fase da pesquisa de campo que corresponde a 1º e 2º etapas do projeto do RP foi realizada entre os meses de outubro/2018 e janeiro/2019, na turma 101 (cento e um), turno matutino, da escola CETI Menino Jesus de Praga, a turma conta com 28 alunos. Nestas etapas teve-se como foco a preparação dos alunos residentes e a formação do supervisor, além do desenvolvimento de orientações conjuntas, na ambientação do residente na escola, e a elaboração do plano de trabalho do mesmo.

Sobre pesquisa de campo, Fonseca (2002, p. 37), fala que:

a pesquisa de campo caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto as pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa (pesquisa ex-post-facto, pesquisa-ação, pesquisa participante, etc.) (FONSECA, 2010, p.37).

Em um primeiro momento ocorreram alguns encontro de formação para trazer a luz reflexos da vivencia em sala de aula, assim como os possíveis cenários que poderiam ser encontrados nas escolas campo, neste sentido foram discutidos diversos texto sendo eles de autores como Nóvoa (2007), Calai (2005) e outros que foram de grande ajuda nesta fase inicial do trabalho.

Objetivando coletar informações e conhecer o ambiente escolar, e a interação professor aluno e a geografia. Importante frisar que durante este período de vigência do programa vivenciado na escola já foram realizadas ações em conjunto com outros residentes e com outras turmas, ações como a realização de oficinas, maquetes de relevo geomorfológico, implantação e fixação de uma horta na escola, e culminância de fim de ano, também vem sendo realizado acompanhamento e observação do trabalho desenvolvido em sala semanalmente.

Assim, como o planejamento e execução de atividades correspondentes aos conteúdos ministrados, junto com o professor preceptor. Os registros fotográficos dos acontecidos, vem sendo realizados em todas as visitas a escola, que em geral vem ocorrendo durante as quartas feiras de cada semana.

Deixamos claro neste ponto que não nos dissociaremos do pensamento crítico buscado no plano de trabalho do residente, pois mesmo não sendo o professor titular da turma, havendo a flexibilidade do professor titular com o residente na turma contribuiu-se nas discussões e explicações geopolíticas e educativas advindas dos conteúdos repassados na aula.

Para alcançar os primeiros resultados pretendidos, realizou-se a tabulação de alguns dos dados coletados em campo, além da elaboração de uma mapa temático utilizando o programa CorelDraw X7 (64-bit) e a adequação dos croquis feitos na escola dos fluxos e explicações da gestão da escola e do projeto pedagógico vigente, também nos utilizamos de imagens de satélites *Landsat/Copernicus* 2019, coletadas nas bases do *Google Earth Pro*.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O ensino da Geografia deve proporcionar aos alunos um contato mais próximo da realidade que os cerca, cujo espaço é dinâmico e sofre mudanças em detrimento das ações humanas, fazendo com que o homem seja sujeito e agente, parte desse processo histórico. Essa

consideração aponta-nos a direção da articulação entre o conteúdo específico e o processo de ensino-aprendizagem: a concepção que temos de Geografia deve estar relacionada à concepção de Educação.

De acordo com Araújo (2009):

A educação geográfica proporciona ao estudante a compreensão de mundo tendo-se como escala uma perspectiva global, mas também representa uma possibilidade de compreender o seu entorno, o seu local de moradia, as relações que se estabelecem entre o global e o local e vice-versa (ARAÚJO, 2009, p 10.)

Desde as primeiras etapas da escolaridade, o ensino da Geografia pode e deve ter como objetivo mostrar ao aluno que cidadania é também o sentimento de pertencer a uma realidade na qual as relações entre a sociedade e a natureza formam um todo integrado, constantemente em transformação, do qual ele faz parte e, portanto, precisa conhecer e sentir-se como membro participante, afetivamente ligado, responsável e comprometido socialmente.

Callai (2005) salienta que a:

Geografia é uma ciência social, que ao ser estudada, tem de considerar o aluno e a sociedade em que vive. Não pode ser uma coisa alheia, distante, desligada da realidade. Não pode ser um amontoado de assuntos, ou lugares (parte do espaço), onde os temas são soltos, sempre defasados ou de difícil (e muitas vezes inacessível) compreensão pelos alunos. Não pode ser feita apenas de descrições de lugares distantes ou fragmentos do espaço. [...] A Geografia que o aluno estuda deve permitir que ele se perceba como participante do espaço que estuda, onde os fenômenos que ali ocorrem são resultados da vida e do trabalho dos homens que estão inseridos num processo de desenvolvimento (CALLAI, 2005, p.247).

Baseado nisso, dentro da Geografia existem diversas correntes conceituais que norteiam o pensamento crítico e o posicionamento frente a ações e acontecimentos que demandam do cidadão ações coerentes, que surgiram devido à complexidade da sociedade.

Esses conceitos científicos não são prontos ou acabados, é necessário percorrer um longo caminho para encontrar seus significados permitindo o entendimento dos seus conteúdos e suas aplicações, ou seja, as noções e conceitos estão em constante reformulação, sendo redefinidos e aprimorados a cada avanço científico e filosófico, o que demanda do professor de geografia um maior aprofundamento na ciência geográfica, desta forma, ajudar os alunos a construir seus conceitos éticos, políticos e sociais a partir da ciência geográfica.

4.1 Localização e histórico da escola campo

A aplicação do subprojeto de *Residência Pedagógica Escola Residência e Raciocínio Geográfico: formação do professor de Geografia em São Luís – MA*, estava sendo desenvolvido

em parceria com o Centro de Ensino em Tempo Integral - CEI “Menino Jesus de Praga”, escola de ensino médio, da rede estadual, localizada na capital maranhense, no bairro da Cidade Operária Unidade 203, Rua 203, número 50, Polo III (Figura 1).

Figura 1 – Localização geográfica do CEI Menino Jesus de Praga



Fonte: RODRIGUES, 2019

Privilegia-se a instituições de ensino inserida no contexto sócio espacial em que moram os alunos do Curso de Licenciatura em Geografia da UEMA. Entende-se que esta proximidade é de grande valia para se ter um envolvimento entre os alunos e o residente, pois neste contexto as relações das vivências se tornam mais igualitárias e mais dinâmicas tendo-se uma capacidade de intervenção do licenciando frente à realidade educacional experimentada ainda mais correspondente a vivenciada pelo aluno.

No sentido de contribuir para o desenvolvimento social, entendemos que a Universidade tem como uma de suas funções construir conhecimentos e formar profissionais aptos para bem atuarem no seio das comunidades, menos favorecidas e abastardas do foco central do estado. Entendemos que a conjuntura posta na educação brasileira demanda uma formação crítica e adaptável, onde o professor necessita ser multifuncional em sala de aula, buscando sempre o interesse do estudante e a sua autonomia no pensar e ser cidadão.

O CEI “Menino Jesus de Praga” conta com uma estrutura física relativamente confortável para a realização e implementação dos projetos do RP, no entanto, essa estrutura só foi possível graças à reformulação do sistema educacional do estado do Maranhão a partir do ano de 2015, na qual a escola passou por uma reforma completa em sua estrutura física e foi

inserida no modelo de educação em tempo integral (Figura 2), pois até então a escola era tida como a com piores indicadores educacionais do município de São Luís para o ensino médio, havendo diversas ocorrências de conflitos no local, além de uma má gestão educacional (Figura 3).

Figura 2 – Fachada da escola em 2015



Fonte: O ESTADO, 2015

Figura 3 - Fachada da escola em 2019



Fonte: RODRIGUES, 2019

A entrega das obras e a volta ao funcionamento ocorreu em 2018, o que subsidiou sua inserção completa no RP, pois com toda a estrutura física e educacional renovada as práticas e ações rapidamente se desenvolveram com grande fluidez.

Atualmente a escola conta com diversos mecanismos físicos infraestruturas e com diversos equipamentos que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem dos professores, alunos e residentes (Tabela 1).

Tabela 1 – Infraestrutura e equipamentos disponíveis na escola

INFRAESTRUTURA	EQUIPAMENTOS
Alimentação escolar para os alunos	Computadores administrativos
Água filtrada	Computadores para alunos
Água da rede pública	TV
Energia da rede pública	DVD
Esgoto da rede pública	Impressora
Fossa	Projeter multimídia (datashow)
Lixo destinado à coleta periódica	Câmera fotográfica/filmadora
Acesso à Internet	
Banda larga	

Fonte: MEC, 2017

No que tende as dependências e espaços disponíveis na escola segundo o censo escolar de 2017 do Ministério da educação temos:

Tabela 2 – Dependências da escola

DEPENDÊNCIAS	
10 de 11 salas de aulas utilizadas	Banheiro adequado à alunos com deficiência ou mobilidade reduzida

60 funcionários	Xerox
Sala de diretoria	Sala de secretaria
Sala de professores	Refeitório
Laboratório de informática	Despensa
Laboratório de ciências	Cozinha
Pátio coberto	Almoxarifado
Biblioteca	Quadra de esportes descoberta
Banheiro dentro do prédio	Área verde
Sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE)	Dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida

Fonte: MEC, 2017

Segundo os últimos dados divulgados pelo órgão gestor do Exame Nacional para o Ensino Médio o ENEM sobre o ano de 2015 (último ano com dados individuais divulgados no site do INEP para esta escola) a escola obteve alguns resultados não muito bons, contudo com a atual conjuntura e estrutura da escola espera-se que os futuros dados a serem divulgados tenham um melhor resultado.

Tabela 3 – Média da escola no ENEM 2015

Participantes: 132 alunos - Taxa de participação: 80,30%
Redação: 504,91
Linguagens e Códigos: 485,73
Ciências Humanas: 541,50
Ciências exatas: 443,22
Ciências da Natureza: 444,67
Fonte: ENEM, 2015.

Fonte: MEC, 2017

Atualmente a escola conta com um empenho dos professores e dos gestores em organizar diversas matérias e conteúdo que visam a preparação dos alunos a vivenciarem e também aprofundar seus conhecimentos sobre as provas do ENEM e seus conteúdos programáticos assim como aulas de reforço e de projetos de vida, que contextualizam os conteúdos no que é vivenciado pelos alunos no dia a dia.

4.2 O trabalho desenvolvido

Como indicado no subprojeto o plano de atividades do residente segue a um pressuposto basilar (o plano de atividades aqui utilizado foi o terceiro, que tem como tema: Professor em formação e o posicionamento crítico para fazer raciocinar geograficamente): *a formação do professor de Geografia deve levar em conta que os professores de Geografia são agentes sócio educacionais imprescindíveis para fazer com que, com base nas aprendizagens*

correspondentes, os alunos aprofundem as suas leituras de mundo, estimulando o pensar espacial e o raciocínio geográfico (CAVALCANTI, 2011; BNCC, 2017).

Aqui, em comunhão com a proposta do subprojeto, e para fazer valer didaticamente o plano de atividades, e até para melhor visualizar as possibilidades de intervenção pedagógica, elenca-se três grandes temas de análise: a) usos dos livros e de outros recursos didáticos; b) problematização de conceitos-chave da geografia: espaço, região, território, paisagem, lugar etc.; c) posicionamento político e condução das aulas.

Neste sentido para contemplar as ações das intervenções pedagógicas foram realizadas ações durante o período de ação na escola, assim em sala de aula seguindo o conteúdo trabalho pela professora com o uso do livro didático, tendo em vista o livro didático que é o direcionamento do professor no desenvolver de suas aulas, sendo este o principal instrumento pedagógico na construção do conhecimento, mais não o único.

O livro traz a base para a desenvoltura da didática do professor, e o professor deve ser o mediador nesta empreitada, trazendo-se como mediador no modelo horizontal de educação, contudo foi realizada intervenções nas aulas, regência em parte de um conteúdo ministrado e roda de discursão com os alunos, além disto foram realizados trabalho de planejamento e gestão escolar (Figuras 4 e 5).

Figura 4 – Atividade com os alunos



Fonte: RODRIGUES, 2018

Figura 5 – Aula dialogada



Fonte: RODRIGUES, 2019

As ações realizadas em sala sobre o conteúdo da agroecologia foram muito importantes na implantação da horta na escola (Figura 6), sendo uma atividade proposta como disciplina eletiva, mais que surtiu grande efeito entre os alunos, pois a agroecologia tem sua influência tanto dentro como fora da escola.

A agroecologia pode despertar nos alunos interesse e reconhecimento da importância socioambiental, sociocultural, desta maneira, cria-se o sentimento de respeito a natureza, em

como a sua manutenção, além de compreender as dinâmicas socioterritoriais da agricultura camponesa e da agricultura familiar, assim como o respeito pelo homem do campo suas tradições e formas de manutenção de sua vida e de sua família. Neste sentido, com a instalação da horta tem-se trabalhado muito além do cultivo mais valores ligados à preservação e conservação dos solos, da fauna, da flora e da vida (Figura 7).

Figura 6 – Colheita de coentro na horta



Fonte: CARLA, 2019

Figura 7 – Manutenção da horta



Fonte: CARLA, 2019

Nas atividades desenvolvidas em sala com os alunos, tanto em horários de aula como em outros momentos, inúmeras correlações entre o dia a dia deles e os conteúdos abordados em disciplinas das ciências humanas são abordados, assim surgiu a oportunidade de realizar uma oficina de maquetes (Figuras 8 e 9) para a apresentação de um seminário sobre o relevo brasileiro, tal ação foi desenvolvida com os alunos das turmas do 1º ano (101 e 102), do curso de ensino médio integral.

Figura 8 – Elaboração de maquetes



Fonte: RODRIGUES, 2018

Figura 9 – Discursão sobre a área escolhida



Fonte: RODRIGUES, 2018

Na oportunidade também foi discutido as relações entre as políticas públicas de gestão territorial, as áreas protegidas e as ações governamentais, assim como suas ações e estratégias, também se tratou sobre os impactos da má gestão dessas áreas.

Com as atividades desenvolvidas na escola junto aos alunos e com a professora, conseguimos ter um melhor aprofundamento e aplicação das discussões realizadas na academia, da maneira que a visão mais ampla da sala de aula e sua abrangência na vida do professor e do aluno, deste modo como um melhor entendimento das relações profissionais no ambiente escolar.

4.3 O projeto de intervenção pedagógica

Durante o período de intervenção pedagógica na escola, seguimos o que terço a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no seu artigo 26, que propõe ao currículo uma Parte Diversificada que fornece diretrizes para a concepção das Disciplinas Eletivas⁴ no Ensino Integral (Para o PRP é o mesmo que o projeto de intervenção pedagógica).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (1999) estabelecem para a escola, em cumprimento ao seu papel primordial, pensar num currículo como instrumentação da cidadania democrática, contemplando 29 conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano em três domínios: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, sustentados por diretrizes gerais orientadoras pelos quatro pilares da educação da UNESCO, Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Conviver e Aprender a Ser.

Os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Art. 26 da LDB).

Dentro do currículo do Ensino Integral as disciplinas eletivas ocupam um lugar central no que tange à diversificação das experiências escolares, oferecendo um espaço privilegiado para a experimentação, a interdisciplinaridade e o aprofundamento dos estudos. Por meio delas é possível propiciar o desenvolvimento das diferentes linguagens, plástica, verbal, matemática,

⁴ São disciplinas temáticas, oferecidas semestralmente, propostas pelos professores e/ou pelos estudantes e objetivam diversificar, aprofundar e/ou enriquecer os conteúdos e temas trabalhados nas disciplinas da Base Nacional Comum do currículo. (ICE, 2015)

gráfica e corporal, além de proporcionar a expressão e comunicação de ideias e a interpretação e a fruição de produções culturais.

Neste sentido aplicamos o projeto intitulado “*MARANHÃO: MEU TESOURO MEU TORRÃO*” (Figura 10) de caráter interdisciplinar, que teve a intencionalidade de permitir aos alunos um conhecimento ampliado sobre a cultura maranhense do bumba meu boi.

O projeto teve como objetivo principal estudar as especialidades e as relações sociais da cultura popular maranhense do bumba meu boi, buscando ampliar os conhecimentos dos alunos do CEIN “Menino Jesus de Praga” e da comunidade escolar, sendo justificado pela importância do estudo da cultura popular e da preservação da mesma (Figura 11).

Figura 10 – Logomarca da disciplina eletiva



Fonte: RODRIGUES, 2019

Figura 11 – Confeção de elementos da cultura popular maranhense



Fonte: SANTOS, 2019

O bumba meu boi é uma das grandes expressões da cultura popular maranhense, transpondo um verdadeiro espetáculo de cores, ritmos e danças. Elevado a patrimônio imaterial do povo brasileiro, a manifestação mistura elementos culturais indígenas, africanos e europeus, introduzidos principalmente por via da religiosidade (SILVEIRA, 2018). Nas comunidades que fazem a *brincadeira* de boi, pode-se se dizer que o trabalho de produção para botar o boi na rua dura praticamente o ano inteiro.

Muitos são os desafios logísticos por parte de quem coordena as atividades do boi, perpassando pela compra de materiais e produção das peças, ensaios, administração de conflitos internos e externos ao boi, chegando até às estratégias políticas de conseguir contratos para que o boi ganhe ares que vão além do seu terreno.

O período de festas juninas é o ponto máximo das festas de boi, sendo marca registrada dessa cultura no Estado. O turismo, por exemplo, cresce consideravelmente neste período. Não raro as festas são tomadas pelos grupos de bumba meu boi, pelos seus integrantes e torcedores

e pelos expectadores de modo geral. As cidades ganham em atmosfera positiva, nota-se o clima de magia ecoando por toda a cidade. São Luís é a referência maior neste sentido.

Conhecer todo este complexo e se apoderar de tais saberes justifica a necessidade de disciplinas que aproximem os alunos da realidade social. Pisar os chãos dos terreiros de boi e ter contato com as narrativas de seus integrantes traduz, certamente, a cultura daquele lugar, daquelas pessoas, fazendo com que se entenda melhor a riqueza e o conteúdo simbólico das paisagens que o *boi* propõe anualmente. Entender as diferenças entre os bois é outro aspecto relevante.

A saber, no bumba meu boi do Maranhão a variedade de sotaques é destacável.

SOTAQUES DOS GRUPOS DE BUMBA-MEU-BOI	DESCRIÇÃO
<u>Sotaque de Zabumba</u>	Ritmo original do bumba meu boi, marca a forte influência africana na manifestação. São utilizados instrumentos como pandeirinhos, maracás e tantãs, além das zabumbas. No vestuário destacam-se golas e saiotas bordadas e chapéus com fitas coloridas. Pertencem a esse grupo bois como o Boi Fé em Deus e o Boi de Leonardo.
<u>Sotaque de Orquestra</u>	Ao incorporar outras influências, o bumba meu boi ganha o acompanhamento de diversos instrumentos de sopro e cordas. O vestuário é bem elaborado e diferenciado dos demais ritmos. Dentre os mais conhecidos, estão o Boi de Axixá, o Boi de Sonhos e Boi de Nina Rodrigues.
<u>Sotaque de Pindaré</u>	Matracas e pandeiros pequenos dão o ritmo deste sotaque. O personagem Cazumbá, uma mistura de homem e bicho, é o destaque na diversão dos brincantes e o público. Os bois da Baixada, o Boi de Apolônio, o Boi de Pindaré, o Boi Unidos de Santa Fé são casos conhecidos.
<u>Sotaque de Costa de Mão</u>	Típico da região de Cururupu – Floresta dos Guarás – recebe este nome em virtude de uns pequenos pandeiros tocados com as costas das mãos. Além de roupa em veludo bordado, os brincantes usam chapéus em forma de cogumelo, com fitas coloridas e grinaldas de flores. O Boi de Cururupu é o mais tradicional.
<u>Sotaque da Ilha ou de Matraca</u>	Como são conhecidos os bois originários da ilha de São Luís, e que utilizam como principais instrumentos as matracas e os chamados pandeirões. São os mais populares, e constituem grandes torcidas, formando verdadeiras nações, a exemplo dos bois do Maracanã, da Maioba e da Madre Deus.

Fonte: SECTUR-MA, 2018

Em nível de acréscimo, cumpre salientar que o Estado do Maranhão também conta com uma grande efervescência de diversas outras manifestações culturais, chamando-nos atenção o

Tambor de Crioula, sendo está uma manifestação de raízes africanas que só existe *aqui no Maranhão*.

O Tambor de Crioula foi reconhecido em 2011 como patrimônio imaterial brasileiro. Alegre, sensual e irreverente, pode ser apreciado ao ar livre, nas praças, casas e interior de terreiros específicos de São Luís. Não tem uma época fixa de apresentação, mas pode-se observar uma concentração maior nos períodos que correspondem ao Carnaval, às festas de São João e a partir do 2º sábado de agosto, quando ocorrem também as rodas de bumba boi.

Os tocadores e coureiras, como são chamadas as dançarinas do Tambor, ganham as ruas espalhando animação e muito ritmo. O som é extraído de tambores tradicionalmente feitos de troncos de árvores e recobertos de couro de cabra.

E o vestuário, extravagante, é composto por saias rodadas e coloridas, blusas rendadas, turbantes e uma profusão de colares. Além do Tambor de Crioula, diversas outras danças típicas chamam atenção, como as quadrilhas, a Dança do Carçoço, a Dança do Lelê, a Dança do Coco, o Cacuriá, São Gonçalo, Dança Portuguesa, entre outras que fazem da cultura imaterial maranhense um vibrante caleidoscópio artístico e folclórico, vivo e autêntico.

As principais festas populares são três, descritas a seguir:

PRINCIPAIS FESTAS POPULARES	DESCRIÇÃO
São João	No Maranhão, o período junino é marcado por muitos sons, cores e sabores. É o tempo de celebrar todas as ricas manifestações culturais maranhenses, com destaque para o bumba meu boi. São Luís se transforma em um enorme arraial, são várias estruturas montadas em diferentes pontos da ilha, para apresentações culturais, danças típicas e cantores regionais, além das barracas de comida típica.
Carnaval	O Carnaval de São Luís é animado por diversas brincadeiras populares, uma verdadeira festa de cores, ritmos e diversão. Na folia, tomam conta das ruas, Fofões, Tribos de Índios, Casinha da Roça, Tambor de Crioula, Blocos Tradicionais e também escolas de samba. A festa acontece em toda a cidade, mas é no circuito Centro – São Pantaleão- Madre Deus, que a brincadeira é mais forte.
Reggae	Gênero musical com origens jamaicanas, o reggae popularizou-se no Maranhão na década de 70, através dos programas de rádios caribenhas que eram ouvidas no Maranhão. Apresenta um ritmo dançante e suave, com uma batida bem característica e contagiante. Entre os adeptos ao movimento em São Luís e outras cidade do litoral maranhense, o Reggae Root's é o de maior preferência, pois aqui é dançado em grupo através de coreografias ou agarradinho. Na capital, existem vários clubes de reggae e bares especializados prontos a receber novos e antigos amantes do ritmo.

Fonte: SECTUR-MA, 2018

Assim, a inserção e o desenvolvimento de estratégias que englobem as manifestações culturais locais na escola são de grande relevância para a formação social e cultural dos alunos. Além disto, conhecer a cultura e as manifestações presentes no Estado do Maranhão pode concorrer para a preservação de tal memória.

Em um primeiro momento trabalhou-se com 20 alunos de turmas diversificadas entre o 1º e o 3º ano do ensino médio, assim foi-se realizado rodas de discussão para assim ter-se melhor compreensão e fazer ampliar os conhecimentos relacionados às noções de cultura, cultura popular e cultura popular maranhense, contextualizando a festa de bumba meu boi mediante as relações sociais e geográficas desenroladas no seu tempo.

Durante as atividades houve também uma roda de conversa interativa (Figuras 12) com o Professor José Arilso Xavier da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, que nos ajudou de forma simples e dialogada a socializar um pouco das histórias e relações entre a geografia e o bumba meu boi.

Uma das participantes do projeto relatou que: *“É bom ver que mesmo ele tendo chegado aqui a pouco tempo ele já sabe o quanto é importante a cultura do bumba meu boi para o Maranhão, e também é bom porque ele começa a viver isso também, ele é bem legal e a nossa cultura é maravilhosa.”*

Realizamos também oficinas para elaboração de elementos típicos da cultura popular do Maranhão e assim fazer conhecer as diversas manifestações de boi no Estado do Maranhão e as transformações engendradas por múltiplos agentes, também para contribuir para ações de preservação da memória do bumba meu boi, reconhecendo como uma cultura de espetacularização festiva, religioso, social e econômica (Figuras 13).

Figura 12 – Momento de interação com o palestrante



Fonte: SANTOS, 2019

Figura 13 – trabalho conjunto para fazer as bandeirinhas



Fonte: SANTOS, 2019

A avaliação foi realizada do ponto de vista qualitativo, o momento de culminância dos projetos desenvolvidos por meio da disciplina teve como ponto alto a exposição e a apresentação dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos. Contar com a participação da comunidade escolar e de representantes da cultura do bumba meu boi em São Luís, estes últimos contribuindo com a avaliação das apresentações supracitadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta primeira parte da pesquisa realizou-se diversas leituras, com o intuito de entender o funcionamento e aplicação do programa residência pedagógica assim como se aprofundar nas discussões da educação geográfica e os seus impactos na vida dos alunos e professores, ambos entendidos como agentes do conhecimento, construindo juntos e subsidiados pela educação.

Com as atividades desenvolvidas e com os momentos vivenciados na escola, compreendemos a importância da Residência pedagógica em Geografia, pois está nos ajuda na compreensão e desenvoltura em sala de aula, assim como tem um contado subsidiado pela universidade ao ambiente escolar, tendo como cunho a importância deste momento a aprendizagem do aluno e a nossa como futuros professores em formação.

A residência até aqui tem se mostrado relevante para o entendimento do atual contexto da educação assim como o social e econômico do dia a dia dos estudantes da escola CEI Menino Jesus de Praga do município de São Luís no Maranhão.

Espera-se que as ações a serem desenvolvidas nas demais etapas do projeto sigam a normalidade e que os objetivos propostos sejam alcançados sempre trazendo como relevância a autonomia do aluno na busca da construção da sua aprendizagem e crescimento acadêmico.

No primeiro semestre de 2019, foi escrito e discutido a oferta da disciplina eletiva que foi ministrada aos alunos das turmas do primeiro e segundo ano curso de nível médio em tempo integral. A disciplina teve como chave a interação sociocultural dos alunos com a cultura popular maranhense, em especial o bumba-meu-boi, a qual teve como objetivo identificar e destacar as ações e a importância das manifestações culturais do povo maranhense, assim como correlacionar geograficamente a distribuição das diversas manifestações culturais no estado do Maranhão, sendo uma experiência de suma importância para os residentes e principalmente para o corpo estudantil.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. L.; RIBEIRO, L. T. F. **Matriz Construtivista e Ensino de Geografia na Escola.** Encontro de Geógrafos da América Latina. 2009. Disponível em <http://egal2009.easyplanners.info.2009>, acesso em 12 de julho de 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).** Lei Federal n.º 9.394, de 26/12/1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curriculares – Ensino Médio.** Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC. 2017. (p.29-31).

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação – CNE,** Brasília, 2018. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/legislacao> Acesso em 8 de janeiro de 2020

BRASIL. Ministério da Educação. **PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA.** EDITAL CAPES n° 06/2018. Brasília, 2018.

CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cad. Cedes,** Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos.** Papirus: Campinas-SP, 1998 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FONSECA, Gildete Soares. **Planejamento nas aulas de Geografia, essencial para o ensino aprendizagem.** Anais. XVI Encontro Nacional dos Geógrafos crise, práxis e autonomia: espaços de resistência e de esperanças Espaços de Diálogos e Práticas. ENG 2010 Porto Alegre de 25 a 31 de julho de 2010.

FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia.** O cotidiano do professor. 10 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2996.

ICE. Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Modelo Pedagógico, Metodologias de Êxito da Parte Diversificada do Currículo Componentes Curriculares Ensino Médio.** 1ª Edição, Recife, PE - 2015.

NÓVOA, A. **Devolver a formação dos professores aos professores.** Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES 11 Vitória, ES. a. 9, v. 18, n. 35, p. 11-22, jan./jun. 2012.

PISCIOTTA, K. **Pesquisa científica em unidades de conservação da Mata Atlântica paulista.** 2003. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciência Ambiental da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

SILVEIRA, Marla de Ribamar Silva. **Nas Entranhas do Bumba meu Boi.** São Luís: EDUFMA, 2018.

UNE. União Nacional dos estudantes. **O golpe contra a educação.** nossa Voz, Julho/Agosto, 2016.

PROTAGONISTA E A COADJUVANTE NA ALFABETIZAÇÃO DE UMA CRIANÇA COM PARALISIA CEREBRAL

Sara Silva Ambrozio de Oliveira ¹

RESUMO

Esta pesquisa é um estudo sobre a alfabetização de uma criança com paralisia cerebral que era aluna do ensino fundamental na educação básica. Esse processo alfabetizador foi um trabalho árduo, desafiador, mas também com avanços e novas aprendizagens. Mesmo com as limitações apresentadas pela aluna, o objetivo de alfabetização foi alcançado, pois ela conseguiu no final do ano escolar realizar a escrita e a leitura. Neste artigo, são citadas pesquisadoras como Emilia Ferreiro, Magda Soares que são referências em alfabetização e letramento. Essa pesquisa leva à reflexão e o conhecimento de qual é o papel do professor e do aluno a trajetória de aprendizagem, a aluna tornou-se a protagonista, a principal, autônoma e responsável por esse processo, já a professora é que auxilia, coadjuvante, que ajuda a conseguir o objetivo final: a alfabetização.

Palavras-chave: Alfabetização, Coadjuvante, Processo, Protagonista.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa relata o processo de alfabetização de uma criança com paralisia cerebral, aluna do 4º ano do Ensino Fundamental da Educação Básica. Essa trajetória de alfabetização, foi marcada por desafios, avanços e novas aprendizagens nessa troca de conhecimento. Dessa forma, foi feito um levantamento bibliográfico e uma pesquisa a partir da experiência vivida como voluntária em uma escola na qual fui responsável pela alfabetização de uma criança com paralisia cerebral.

É de suma importância, pesquisar, conhecer e estudar os processos de alfabetização e quais metodologias, didáticas ou materiais utilizar para potencializar a aprendizagem. Tratando-se de uma aluna com deficiência, torna-se mais desafiador, o professor tem que sair de sua zona de conforto e reinventar-se a cada momento para proporcionar uma aprendizagem prazerosa ao aluno.

Portanto, o objetivo desta pesquisa é compreender a importância do processo de alfabetização com uma aluna com deficiência, quais os desafios, quem tornou-se o protagonista e o coadjuvante nessa trajetória e a influência desse trabalho conjunto na efetivação de uma

¹ Mestranda do Curso de **Pós Graduação em Educação** da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, sara.ambrozio@discente.ufma.br;

aprendizagem de qualidade. Logo, o que é alfabetização? O que a caracteriza? Quais metodologias, didática e materiais necessários para uma alfabetização de qualidade? Que desafios estão presentes no processo alfabetizador de uma aluna com deficiência? E quais são suas limitações? Essas respostas estarão contidas no decorrer da pesquisa.

A alfabetização é um processo que o indivíduo possa aprender a ler, escrever o nome, reconhecimento das letras, ou seja, domínio ortográfico e código de escrita. Contudo, a uma diferença da alfabetização e do letramento. O sujeito que consegue utilizar a leitura e a escrita para o seu desenvolvimento no âmbito social de forma autônoma. Segundo a autora:

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que saber ler e escrever, já o indivíduo letrado, indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. (SOARES 1998, P.39,40)

Dessa forma, é de suma importância a alfabetização juntamente com o letramento e vice-versa. Como é possível fazer isso? O professor deve permitir durante o processo de “alfabetizar letrando” permitir o aluno a conviver com práticas sociais, com métodos e procedimentos que sejam diferenciados. Alfabetização e letramento sem dúvidas é bastante desafiador, mas é aquele velho clichê, desafiador, mas não impossível.

O percurso histórico da alfabetização no Brasil, é marcada no período do final do século XIX, a alfabetização nessa época ganha destaque, visto que ela era vista como algo utópico, ou seja, não era um direito para todos. A leitura e a escrita eram restritas para poucos e sua prática não era em um espaço escolar.

A sua trajetória histórica é dividida em quatro momentos de acordo com Mortatti: metodização do ensino da leitura, a institucionalização do método analítico, a alfabetização sob medida e alfabetização construtivismo e desmetodização. A seguir será feito um breve histórico desses momentos para entender como foi a história da alfabetização no Brasil.

O primeiro momento, que foi a metodização do ensino da leitura, ocorreu por volta do ano de 1875 a 1876, nesse período haviam poucas escolas, com materiais e infraestruturas precárias, o método de ensino era baseado no “tradicional”, para aprender a leitura, acreditava-se que deveria começar com a soletração partir das sílabas. Os instrumentos utilizados nessa época para a aprendizagem de leitura eram as Cartas do ABC ou cartilhas e as metodologias utilizadas pelo professor era a soletração/ alfabético, método fônico e silabação.

O segundo momento é a institucionalização do método analítico, que ocorreu em 1890 a 1920, esse método foi algo novo e que o seu foco era a reforma no processo de aprendizagem,

sendo o oposto do “tradicional”, mas, o que é o método analítico? O foco principal desse método é que a criança para aprender a leitura, ela deve partir de partes mais completas. Por exemplo, em uma frase a criança pode extrair palavras e depois sílabas, sua forma de aprendizado parte do macro para depois ir para o micro. São trabalhados a palavração e sílabação, sua primeira implementação ocorreu no Estado de São Paulo, com o objetivo de servir como modelo para as demais escolas do Brasil.

A alfabetização sob medida, configura-se como o terceiro momento, ocorreu em meados de 1920 a 1970, nesse sentido houve disputas entre os métodos analíticos e misto, a escrita ainda é vista como ortográfica e caligráfica.

E o último momento é a alfabetização: construtivismo e desmetodização, que se iniciou nos anos 80 e estendeu-se até os dias atuais. Há uma disputa entre os construtivistas e interacionistas, uma desmetodização da alfabetização, ou seja, acredita que a aprendizagem independe do ensino e a psicogênese da língua escrita, que passa a ser vista como uma “revolução conceitual”.

Esse breve histórico sobre a trajetória da alfabetização no Brasil, é possível perceber que, vários métodos foram testados, analisados e que atualmente é necessária uma inovação, didática e conhecimento docente para uma alfabetização eficaz.

Tratando-se de uma criança com paralisia cerebral, o processo alfabetizador torna-se mais desafiador, o professor deve procurar metodologias, instrumentos, uma didática inovadora e ter domínio das teorias e conceitos da aprendizagem. Além disso, a relação entre professor-aluno é fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem. Souza afirma que:

Contudo, é preciso disponibilizar o acesso aos instrumentos pedagógicos e é importante que o professor, figura central neste processo, saiba utilizá-los, todavia, o PNAIC considera que é preciso assegurar a formação continuada para o trabalho ser desempenhado com competência e entusiasmo. O que o papel do professor é importante para a sociedade e para o desenvolvimento do conhecimento do mundo, pois é ele quem favorece a aprendizagem e “organiza um determinado conhecimento e dispõe de certa maneira de propiciar boas condições de aprendizagem” (SOUZA 2014, p.2).

Nesse sentido, todo o processo que envolvam pessoas, seja alfabetizador ou não, existe o protagonista e o coadjuvante. Nesse percurso de aprendizagem será destacado quem foi o sujeito principal responsável por sua aprendizagem e quem apenas dispõe boas condições para que houvesse uma aprendizagem significativa.

A contribuição de ambos permite que os desafios da alfabetização sejam vencidos ao longo do seu processo, o indivíduo que está sendo alfabetizado não é o único que aprende, mas o que ensina está em constante aprendizado. A inovação, a busca de criatividade e a

interdisciplinaridade da alfabetização com outros componentes curriculares possibilita uma construção de conhecimentos que atenda todos os âmbitos da vida do aluno.

METODOLOGIA

Nesse artigo, foi utilizada a abordagem qualitativa, é uma pesquisa descritiva, não tem intuito de obter números e sim procurar conhecimentos sobre o ambiente em que a pesquisa foi desenvolvida. Portanto, é viável dizer que, as bases teóricas – metodológicas dessa pesquisa baseiam-se em pesquisa-ação. Segundo Minayo:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa nas ciências sociais, com o nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzido à operacionalização de variável(MINAYO 1995 p. 22-23).

A pesquisa-ação é uma investigação. Não uma autoavaliação, pois seu caráter é de prática reflexiva e, ao ser utilizado no ambiente escolar, traz grandes benefícios para a comunidade escolar. Esses benefícios vão desde formular estratégia de ação, a diagnosticar uma situação prática para tentar melhorar ou resolver o problema. Segundo Engel (2000, p. 182), “a pesquisa-ação surgiu da necessidade de superar a lacuna entre teoria e prática”. Sua utilização ainda é benéfica para desenvolver as estratégias de ensino e, conseqüentemente, as experiências de aprendizados ali produzidas.

Como foi mencionada, uma metodologia de abordagem qualitativa é uma pesquisa que investiga os fatos sem buscar dados quantificados e foi feito o levantamento das informações através da observação, diálogo com os alunos e o contato contínuo ou frequente com a sala pesquisada. Com isso, buscou-se desenvolver um trabalho individual com a finalidade de pesquisar sobre a importância do processo de alfabetização de uma criança com paralisia cerebral, o papel desenvolvido pelo professor e o aluno, e de que forma a alfabetização pode contribuir, mudar e desafiar uma aluna com deficiência física.

Tendo em vista que, a sala de aula é um importante campo para a pesquisa, pois ela permite que os docentes analisem, reflitam a respeito de suas práticas por meio de registros, observações e intervenções, e desse modo, a classe serviu como local de estudos sobre o tema abordado neste artigo.

Por isso, essa pesquisa apontou os argumentos, informações e dados a respeito do valor da alfabetização e que é possível uma pessoa com deficiência, limitações e desafios aprender e

desempenhar um papel autônomo nesse processo. Buscou a valorização das vivências do aluno, promovendo a professora como mediadora nesse processo de aprendizagem, visando à autonomia, modificação das práticas metodológicas tradicionalistas, procurando manter uma interligação da teoria com a prática.

DESAFIOS E CONQUISTAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Ao decidir ser voluntária durante o percurso de graduação do curso de pedagogia em uma escola localizada no Estado da Bahia, permitiu com que vivenciasse desafios, aprendizados e conquistas. A aluna que utilizarei o nome fictício de Gabi, estudava na turma do 4º ano do ensino fundamental.

A turma possuía 27 alunos, Gabi era a única com deficiência física. Os seus colegas de classe, demonstravam bastante respeito e empatia por ela, nas brincadeiras eles sempre a chamavam, mesmo que na maioria das vezes ela recusava, em nenhum momento foi presenciado a exclusão dela por parte dos alunos. Gabi não tinha um diagnóstico exato sobre sua doença, mas o que sabíamos é que sua paralisia cerebral afetou apenas os movimentos dos pés, a mão direita, e sua cognição ocasionando dificuldade de aprendizagem. Também era perceptível na aluna que não possuía uma correlação da sua idade cronológica com a mental.

A escola não tinha uma sala adaptada e muito menos materiais que pudessem atender as necessidades da discente. Era apenas uma professora para a turma toda e na maioria das vezes Gabi não conseguia acompanhar o ritmo da professora e dos demais colegas, visto que ela ainda não era alfabetizada e os demais já realizavam leituras e produções. De acordo com a Resolução n.2/2001 que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, afirma em seu Art. 2º:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para a educação de qualidade para todos.

A inclusão de alunos com deficiência é obrigatória por lei e não se restringe apenas em matricular, mas disponibilizar meios e condições necessárias para a permanência deste aluno. A minha chegada como voluntária na escola foi uma alternativa para tentar sanar a falta de condições adequadas para o avanço na aprendizagem da aluna. Fui direcionada para ficar dedicação exclusiva á Gabi e responsável por seu avanço na escrita e leitura.

O nosso primeiro contato não foi positivo. Gabi não aceitava ter uma professora somente para ela e queria ficar somente com a docente regente da turma. Sua reação diante disso, foi

agressões físicas direcionadas a mim. A autoridade naquele momento não conseguia exercer, então comecei a pesquisar e estudar estratégias de como conseguir conquistá-la. O primeiro passo, é o diálogo. No segundo dia, passei a aula toda conversando com ela, perguntando o que ela mais gostava de fazer, qual disciplina chamava mais sua atenção, qual o livro preferido e entre outras questões relacionadas a ela. De acordo com Santos (2011):

Quando se fala da comunicação interna, prioriza-se a importância da relação que se faz necessária entre o administrador e o funcionário. É nessa relação que toda organização escolar deve investir de forma abrangente, pois a comunicação clara e precisa entre fonte e o destino, influi decisivamente na produtividade de cada indivíduo, ao contribuir para a sua satisfação pessoal demonstrada a partir da sua competência profissional. (SANTOS 2011, p.13)

O diálogo foi fundamental para a nossa aproximação. Após conhecê-la melhor, fiz um planejamento semanal, bem diversificado, com atividades que ela me falou que gostava de fazer, brincadeiras e aulas interdisciplinares (música, educação física, língua inglesa e informática).

O planejamento foi apresentado a ela e colado na sua agenda, isso serviu para deixar claro que tínhamos horários de aulas e brincadeiras. Esse instrumento, auxilia o aluno e o docente, estabelecendo metas e ações a serem alcançadas, controlando o tempo e atividades que serão realizadas durante o dia e enfatizando ao aluno que aquilo que está posto tem horário e deve ser cumprido. De acordo com o autor:

Planejar é elaborar o plano de intervenção na realidade, aliando às exigências de intencionalidade de colocação em ação, é um processo mental, de reflexão, de decisão, por sua vez, não uma reflexão qualquer, mas grávida de intenções na realidade (VASCONCELLOS, 200, p.43)

O planejamento da Gabi foi elaborado de acordo com a sua realidade e necessidade. O objetivo daquele planejamento era o aprendizado e cumprimento das aulas e atividades, visto que, ela possuía dificuldades em querer assistir aulas, o seu desejo maior era apenas para as brincadeiras.

Dessa forma suas aulas eram alternadas. Por exemplo: na segunda-feira, eram duas aulas seguidas de língua portuguesa, depois uma hora de brincadeira, após isso, duas aulas de história, em seguida, brincadeiras e assim sucessivamente. O prêmio de alcançar o cumprimento de todas as aulas e atividades era a hora da brincadeira.

Isso ajudou bastante e foi essencial para obter os resultados. Gabi tinha dificuldades em seguir regras e ouvir a palavra não. Juntamente com o planejamento, foi feito um quadro com os combinados que serviriam para todo o ano escolar. Esses combinados eram pedir desculpas, obedecer ao professor, respeitar os colegas, não agir com violência, estar em silêncio quando for preciso, efetuar as atividades e entre outras.

Portanto, esses combinados são para impor limites e assim poder lidar com as regras e normas que são impostas. Esses combinados não estavam limitados apenas em sala de aula, mas servia também para as brincadeiras e relação entre professor, aluno e colegas.

Gabi além de apresentava inúmeras dificuldades, como o reconhecimento das vogais, consoantes, sílabas, escrita, leitura, dias da semana, datas e nome de alguns objetos. Apesar de ela ter 11 anos, a rotina das aulas era parecida com a da educação infantil pois como já foi mencionado anteriormente, a aluna possuía uma idade mental diferente da cronológica.

Foi feito um calendário, contendo os dias da semana, data, ano e se o dia estava nublado, chuvoso ou ensolarado. O objetivo era o desenvolvimento da memória da Gabi, ela manuseava o calendário, circulava a data e colava no papel como estava a temperatura do dia. Começou-se a construir uma rotina para aluna. De acordo com Proença:

A rotina estruturante é como uma âncora do dia-a-dia, capaz de estruturar o cotidiano por representar para a criança e para os professores uma fonte de segurança e de previsão do que vai acontecer. Ela norteia, organiza e orienta o grupo no espaço escolar, diminuindo a ansiedade a respeito do que é imprevisível ou desconhecido e otimizando o tempo disponível do grupo. A construção da rotina do grupo é um exercício disciplinar que envolve prioridades, opções, adequação às necessidades e dosagem das atividades. (PROENÇA, 2004, p. 15)

Ao se deparar com tudo feito e organizado, a Gabi sentiu-se mais motivada a realizar as atividades previstas. Dessa forma, aos poucos, a barreira que existia entre nós duas, estava começando a ser vencida. Através desses instrumentos, ela pode perceber que eu estava lá com o objetivo de auxiliá-la a alcançar a aprendizagem. O autor, afirma que:

O professor não deverá se restringir em satisfazer apenas as necessidades e carências; buscará despertar outras necessidades, acelerar e disciplinar os métodos de estudos, exigir o esforço do aluno, propor conteúdos e modelos compatíveis com suas experiências vividas para que o aluno se mobilize para uma participação ativa. (LIBÂNEO 1989, p. 35)

Em qualquer estratégia ou atividade realizada, sempre ficou evidenciado que ela era responsável pelo seu avanço na aprendizagem, como docente, estava lá para mostrar o caminho e ajudá-la, mas somente ela é a peça fundamental para que tivéssemos êxito. Era notório que o caminho era árduo e desafiador, porém o trabalho em conjunto, com uma protagonista e uma coadjuvante possibilitaria o alcance dos resultados.

A relação entre a aluna e eu ficou muito melhor, começamos a ter contato físico, como abraços, beijinhos no rosto, chamamos uma a outra em momentos de descontração de amigas. Toda essa afetividade melhorou o processo de aprendizagem, quando era posto uma atividade, raramente ela reclama e negava fazer. Freire afirma que:

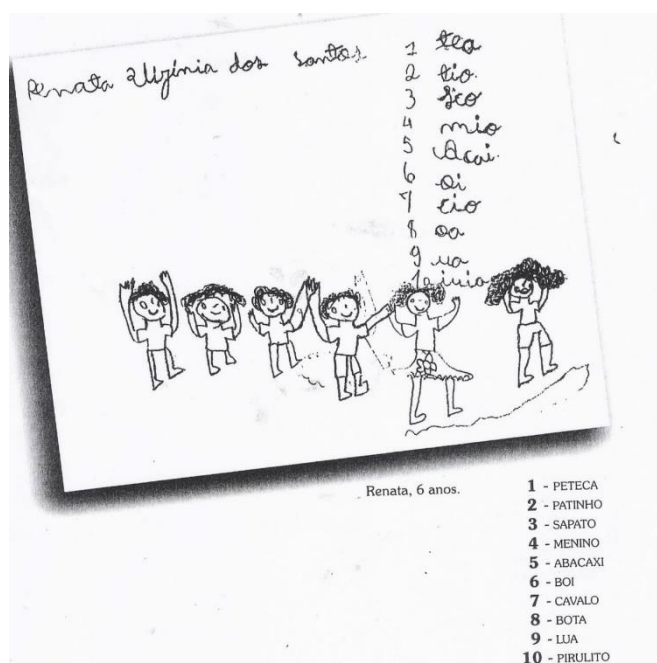
Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual (FREIRE, 1996, p. 146).

Gabi não mostrava mais desinteresse em ter uma nova professora, muito menos em seguir os planejamentos semanais. As agressões físicas direcionadas a mim não aconteciam, obvio que isso tudo não foi alcançado em um mês, mas foi um processo de bastante persistência de demonstração de interesse e ajuda como docente em conquistá-la.

Ao perceber que a aluna estava gostando de mim, a preocupação tornou-se outra: quais metodologias e materiais que utilizarei para fazê-la gostar e avançar na leitura e escrita? Confesso que pensava que parecia impossível alfabetizá-la. Por isso comecei a aprofundar em pesquisas e leituras, tentando achar os métodos e atividades que seriam adequados á ela.

Realizei o diagnóstico dos níveis de psicogênese no processo de leitura e escrita de acordo com Emília Ferreiro, através do ditado e interpretação de textos, na qual eu fiz a leitura, pois a aluna não sabia ler. De acordo com as palavras que ela escreveu, ela estava no nível 3 silábico, ao ditar a palavra cavalo, ela só escrevia “clo”, ou seja, ela atribuía um valor sonoro a cada sílaba, ela escutava bem, e sabia que cavalo começava com a letra C, que no meio da palavra tinha o L e terminava com O.

Figura 1- Exemplo de escrita silábico



Fonte: livro Proposta didática de alfabetização. Para casa ou para sala? Nível alfabético 6

(RIBEIRO, 1999, p. 12)

Foi notório que ela reconhecia e sabia algumas sílabas, poucos fonemas e as vogais ela diferenciava das consoantes. Já era um grande passo para alcançar a leitura e a escrita. Nesse sentindo, a rotina das aulas com ela começava da seguinte forma:

Quadro 1- Rotina de atividades escolar da aluna Gabi

HORÁRIO	ATIVIDADES
13:00 às 14:00	Acolhimento (como foi o dia, como estava se sentindo) Cantigas de roda Calendário (dia, semana, mês e ano) Explicação da rotina do dia
14:00 às 16:00	Aula de língua portuguesa com interpretação textual, ditados, jogos
16:00 às 17:00	Brincadeiras (Gabi tinha autonomia para escolher)
17:00 às 18:00	Aula de qualquer disciplina, de acordo com o dia da semana (matemática, história, ciências, educação física, geografia e entre outras)

Fonte: Acervo pessoal, 2019

Todos os dias, a aluna tinha aula de língua portuguesa e sempre nos primeiros horários. Depois das brincadeiras, Gabi ficava bastante eufórica e muitas vezes não conseguia prestar atenção nas aulas, seu pensamento estava voltado para brincar novamente e como o processo de alfabetização é bem complexo, resolvi colocar nos primeiros horários, pois eles só brincaria se desse o se melhor nas aulas de língua portuguesa e na maior parte do ano escolar, essa estratégia funcionou muito bem.

Uma das maiores preocupações dos docentes é saber qual é a melhor estratégia, materiais ou didática a serem utilizadas durante o processo de aprendizagem. Minha preocupação estava além disso, pois minha aluna apresentava singularidades que tornaria essa trajetória bem mais desafiadora. Nesse sentindo, segundo Os Parâmetros Curriculares Nacionais:

Ao procurar identificar e interpretar, mediante observação, diálogo e instrumentos apropriados, sinais e indícios das competências desenvolvidas pelos alunos, o professor pode julgar se as capacidades indicadas nos objetivos estão se desenvolvendo à contento ou se é necessário reorganizar a atividade pedagógica para que isso aconteça. Também faz parte de sua tarefa, avaliador, levar os alunos a ter consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades para que possam reorganizar suas atitudes diante do processo de aprendizagem (BRASIL, 1998, p. 38).

Gabi conseguia falar, mas possuía algumas dificuldades, ela tinha acompanhamento com o fonoaudiólogo para ajudar no desenvolvimento de sua fala. A paralisia cerebral deixou algumas deficiências como nas mãos dela, ao pegar o lápis, algumas vezes queixava-se de dor, quando a atividade de escrita era longa. Entretanto, ao observá-la, foi notório que, quando ela pegava no pincel ia para o quadro e fingia ser a professora, escrevendo e ensinando, ela não reclamava.

A primeira estratégia que foi utilizada foi essa: eu ficava sentada na sala, como se fosse uma aluna, ia ditando as palavras e Gabi ficava lá na frente com o pincel e quadro escrevendo. Óbvio que ela não escrevia corretamente, durante o processo eu ia corrigindo, mas a cada letra que ela acertava, ganhava um ponto. Ela se sentia a protagonista, o sujeito principal naquele espaço, e isso a ajudava a querer se esforçar para fazer o melhor.

Quando [...] se propõem métodos de aprendizado ativo, em que os alunos se tornem protagonistas do processo educacional, não pacientes deste, quer se ter a certeza de que o conhecimento foi de fato apropriado pelos alunos, ou mesmo elaborado por eles (BRASIL, 2000, p. 54).

Gabi me mostrou o que ela queria e o que seria melhor para ela, o docente deve ensinar de acordo com a realidade de cada aluno, levando em consideração o que é melhor para o indivíduo e o tornando assim o protagonista desse processo.

orientar e mediar o ensino para aprendizagem do aluno; comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento cultural; desenvolver práticas investigativas; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe (BRASIL, 2002, p. 140).

O professor e o aluno devem formar uma parceria a fim de tornar o processo de alfabetização mais divertido e prazeroso. Além de utilizar o quadro da sala, para Gabi escrever as palavras e frases, a produção de instrumentos também foram utilizados para a alfabetização.

A aprendizagem ocorre de forma sistemática, ordenada e progressiva, iniciando com a consciência fonológica até chegar à leitura e à escrita de pequenos textos. A prática leva o aluno a elaborar tentativas de leitura e escrita, com auxílio de um material variado. [...] o uso do material didático é essencial a fim de que todos os objetivos da proposta sejam atingidos. (SILVA, Revista Chão da escola, 2015, p. 99-100)

Os materiais variados utilizados, envolviam o livro didático, jogos pedagógicos e a tecnologia como o computador e o próprio tablet da aluna. Todos os dias, ela fazia interpretação textual, que era da seguinte forma: Gabi escolhia o livro na biblioteca, eu lia e depois realizava

as perguntas de forma oral e algumas respostas eram escritas ou apenas falada. Essa estratégia de questioná-la, possibilitava bastante a reflexão e o exercício da mente.

Um certo dia, Gabi escolheu uma historinha que falava sobre uma menina que amava ler. Após o término da leitura, a aluna não parava de dizer que queria ser igual a personagem do livro e por muitos dias, na hora do intervalo, era pegava outros livros para serem realizados a leitura. Algumas vezes, era lido três historinhas por dia, ela demonstrava interesse, atenção e sua interpretação sobre os textos evoluiu.

A contação de histórias é atividade própria de incentivo à imaginação e o trânsito entre o fictício e o real. Ao preparar uma história para ser contada, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor. Os fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real. (RODRIGUES, 2005, p. 4)

A imaginação e a mistura que a aluna fez entre o real e o imaginário, colaborou para o seu progresso na leitura e interpretação textual. A leitura permite essa viagem no mundo imaginário e propaga conhecimentos e valores que podem perdurar por toda a vida do sujeito.

Os jogos pedagógicos foram essenciais para o aprendizado das letras e formação de sílabas. O primeiro jogo que levei para a sala de aula, foi o jogo da memória com sílabas, o objetivo desse jogo era que Gabi reconhecesse as sílabas e estimular a memorização. A animação de quando ela acertava era nítida e esse jogo era uns de seus preferidos. A cada mês o jogo era refeito com novas sílabas, a medida que a aluna iria avançando. O autor afirma que:

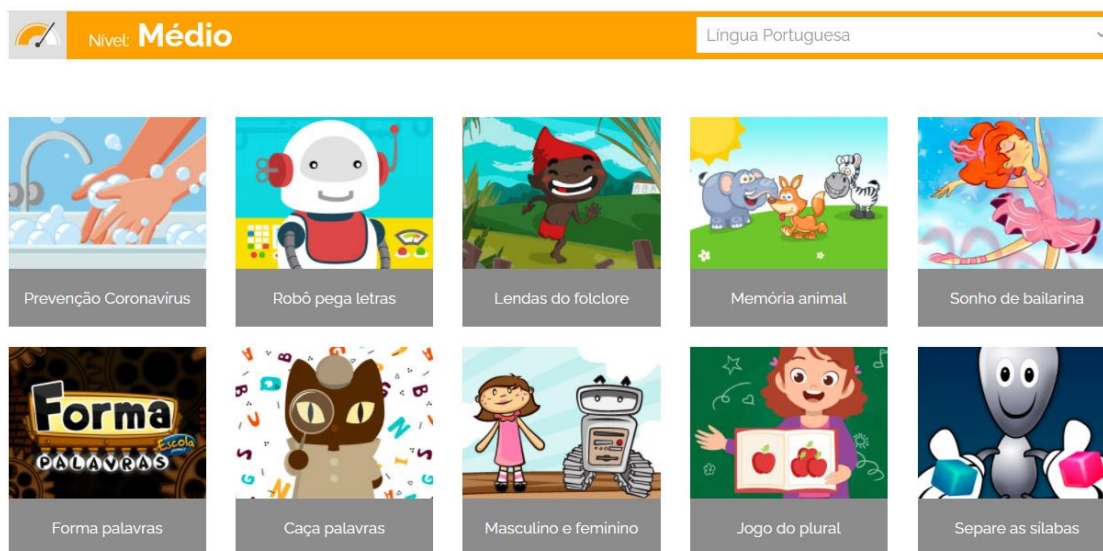
A utilização de jogos educativos como recurso didático-pedagógico, voltado a estimular e efetivar a aprendizagem, desenvolvendo todas as potencialidades e habilidades nos alunos, é um caminho para o educador desenvolver aulas mais interessantes, descontraídas e dinâmicas, podendo competir em igualdade de condições com inúmeros recursos a que o aluno tem acesso fora da escola. (MAFRA, 2008, p. 13)

Os jogos possuíam suas regras e a disciplina dela estava sendo treinada e isso á ajudava em seu relacionamento comigo e com os demais colegas. Outros jogos aplicados foram bingo, caça palavras, rolo silábico, dominó e roleta de sílabas. As aulas com esses instrumentos, eram divertidas, dinâmicas e o objetivo da aula era alcançado em sua maioria. Para Emerique:

[..] se os professores considerassem o lúdico como um recurso associado à motivação, talvez o exercício ou a tarefa se tornassem mais desafiantes, provocadoras de curiosidade, [...] permitindo maior envolvimento e compromisso com o desafio do conhecimento da realidade, de si mesmo e do outro, facilitando o aprender a aprender. (EMERIQUE, IN BICUDO, 1999, p. 190).

O último instrumento bastante utilizado durante esse ano escolar foi a tecnologia. Gabi tinha um tablet, no nosso planejamento duas vezes na semana ela levava ele para a escola. Era trabalhado o site, Escola Games, a Língua Portuguesa no nível fácil, médio e difícil. Os games utilizados eram os seguintes:

Figura 2- Site Escola Games, jogos de Língua Portuguesa em nível médio



Fonte: *print screen* do site escola games.

São games lúdicos que envolvem caça palavras, plural, singular, separação de sílabas, jogo da memória, letras, interpretação textual e entre outras. A criança utilizando a tecnologia como mediadora na alfabetização, possibilita que ela aprenda brincando.

Com o livro didático, jogos educativos e a tecnologia, serviram para o avanço de Gabi na alfabetização. No final do ano escolar, todas as suas atividades foram montadas em um modelo de livro, para que a próxima professora pudesse dar continuidade.

Gabi me surpreendeu quando começou a escrever e reconheceu o seu nome, falava o alfabeto todinho, sem pular nenhuma letra, ao escrever frases, palavras, conseguir interpretar ou resumir as histórias contadas, todos esses resultados faz com que o trabalho mesmo sendo bastante desafiador tenha valido a pena.

A alfabetização requer tempo e dedicação, tanto do aluno quanto do professor. A aluna mesmo apresentando deficiência física e dificuldades de aprendizagem, não deixou de lutar pelo objetivo que eu nós tínhamos em comum. A deficiência ou a dificuldade não devem serem usadas como desculpas para que o professor não desempenhe um bom trabalho.

A aluna ampliou e desenvolveu seu potencial cognitivo, foi um desafio, mas satisfatório por ter sido uma das pessoas participantes desse processo. A estratégia utilizada no processo alfabetizador possibilitou com que a aluna vencesse seus desafios e limitações, permitindo assim que ela tornasse a protagonista no seu percurso de aprendizado. Como docente, apenas

fui a coadjuvante, a que auxiliava a protagonista a alcançar um objetivo comum, a leitura e a escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração esses aspectos mencionados, ficou evidenciado que alfabetização é fundamental e necessária. Mas para alfabetizar, não basta conhecer a respeito da história ou da parte teórica sobre como se dar esse processo. É uma junção da teoria com a prática que envolvam inovações, materiais lúdicos, paciência e dedicação.

O processo para alcançar a leitura e a escrita é bastante complexo, mas não impossível. Utilizando estratégias, materiais e incentivo de acordo com a singularidade de cada aluno, os resultados e o objetivo é alcançado. Gabi mesmo com suas limitações, conseguiu ler, escrever interpretar textos, rompendo todos os protótipos existentes.

A pesquisa no âmbito da alfabetização voltada para crianças com deficiência é importante para ajudar demais docentes que estão nesse seguimento. Sujeitos que também não são da área de educação, ao lerem pesquisas como esta, podem desenvolverem um pensamento diferente a respeito do ensino a alunos com paralisia cerebral, pois infelizmente, tentam limitar o desenvolvimento cognitivo de uma criança com deficiência, acreditando que não será capaz de ocorrer avanços ou aprender como as demais.

A pesquisa sobre alfabetização de uma criança com paralisia cerebral, leva reflexão e questionamento de quem é o protagonista e coadjuvante nessa trajetória. Sem dúvidas, Gabi foi a protagonista, o elemento principal e mais importante nesse processo. Como professora e coadjuvante, estava ali apenas para auxiliá-la e ajudar a conquistar o objetivo que tínhamos em comum: a alfabetização.

Ao ensinar o aluno deve aprender aquilo que é preciso, letras, frases e textos, não era apenas as únicas coisas precisas que Gabi necessitava aprender. Ela conheceu as regras, soube como respeitar, ser disciplinada e até utilizar os instrumentos tecnológicos. Dessa forma, o aprendizado de Gabi foi além de suas disciplinas que tinham de ser cumpridas.

E como docente? O que aprendi? A docência me ensinou a acreditar que tudo é possível, que ser professora é um trabalho árduo, mas compensatório, que tinha que me reinventar todos os dias, que errar faz parte e tentar novamente não exclui tudo o que foi conquistado até o momento, e um dos mais importantes aprendizados foi não limitar o conhecimento ou capacidade alguém de acordo com a aparência ou dificuldades que o indivíduo possa apresentar.

É necessário reinventar a alfabetização, com métodos e processos variantes, levando em conta as ideias dos alunos, sua realidade, necessidades a fim de facilitar o aprendizado e a construção do conhecimento do aluno juntamente com a professora.

O aprendizado pode ser significativo a medida que o professor indaga o aluno, levando-o a reflexão. Também é importante adequar os assuntos de acordo com os gostos e alguns desejos que o discente apresentar. Deixar o aluno utilizar dos seus cinco sentidos para o desejo pela leitura, como o tocar, sentir e cheirar o livro. Parece ser uma estratégia, que não dar resultados, mas a medida que o aluno passa a ter mais contato com os livros, ele começa a sentir-se íntimo daquele instrumento, reforçando o anseio pela leitura e descobertas de novas histórias.

A alfabetização não está somente na disciplina de Língua Portuguesa, mas ela deve interdisciplinar com a matemática, história, ciência e até mesmo nos momentos de intervalo. Não há um método perfeito, capaz de fazer a criança ler do dia para a noite. Mas há instrumentos que podem servir como mediadores e facilitadores nesse processo.

Produção de jogos, utilização da tecnologia, histórias ilustradas em desenhos, uso de fantoches, tudo isso com o bom uso da criatividade permite que os objetivos de leitura e escrita sejam alcançados. Infelizmente no Brasil ainda existem muitas pessoas que são analfabetas, e por esse motivo a alfabetização é vista como um problema social e econômico e até político.

A capacitação e a prática, permitiu o respeito às diferenças, aprimoramento do conhecimento e descobertas. A cada experiência vivida, o professor e o aluno deixam marcas que serviram para a vida toda, eu não passei despercebida pela vida escolar de Gabi e muito menos ela na minha, será sempre lembrada como a protagonista em um processo tão complexo e desafiador que é a alfabetização.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão**: recomendações para a construção de escolas inclusivas. 2 ed. Coordenação geral

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/matematica.pdf>>. Acesso em: 10 setembro de 2020.

BORIN, J. **Jogos e resolução de problemas: uma estratégia para as aulas de matemática**. 3.ed. São Paulo: IME/USP, 1998.

EMERIQUE, P. S. **Isto e aquilo: jogo e 'ensinagem' matemática**. In: BICUDO, M. A. V.

- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 19 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- FRIEDMANN, A. **Brincar: crescer e aprender: o resgate do jogo infantil**. São Paulo. Moderna, 1996
- HENRIOT, Jacques. **Sous couleur de jouer: la methapore ludique**. Paris: José Corti, 1989.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos Infantis: o jogo, a criança e a educação**. 6ª edição. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1993.
- LARA, Isabel Cristina Machado. **Jogando com a matemática**. São Paulo: Rêspel, 2005.p. 13-30. cap.1-2.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1989.
- MAFRA, S. R. C. **O lúdico e o desenvolvimento da criança deficiente intelectual**. 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2444-6.pdf>. Acesso em junho de 2016
- MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- PROENÇA, M. A. de R. **A rotina como âncora do cotidiano na educação infantil. Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, ano II, n. 4, p. 13-15, abr./jul., 2004.
- REGO, Cristina Tereza. **VYGOTSKY**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>, acesso em 04 de setembro de 2020.
- RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira. **Cultura, arte e contação de histórias**. Goiânia, 2005.
- SANTOS, J. P. dos. **Comunicação na gestão escolar**. Revista Interdisciplinar aplicada, Blumenau, v. 5, n.4, p 1- 22, TRI IV, 2011.
- SILVA, Claudia Mara. **Alfabetização e deficiência intelectual: uma estratégia diferenciada**. Revista Chão da Escola. Novembro 2015- nº 13. Disponível em: http://www.sismmac.org.br/disco/arquivos/113_238.pdf. Acesso em 02 de setembro de 2020.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 40ªed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SOARES, Magda, **Letramento e alfabetização: as muitas facetas***, 2003. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita.
- SOUZA, M. M.; MAIA, S. R. **Como se dá o processo de letramento/ alfabetização da criança com surdocegueira**. V Congresso Brasileiro multidisciplinar de educação especial. Anais.... Universidade Estadual de Londrina, 2009.
- TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico**. 9 ed. São Paulo: Liberdade, 2000
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1980.
- _____. **Alfabetização e letramento**. 5ª Ed. São Paulo: Contexto, 2007

QUANTAS COISAS CABEM EM UM OLHAR? UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA INTERATIVA COM O GÊNERO POEMA

Priscila Mirele Lins Gomes ¹
Roseane Phabricia Sampaio Portela ²

RESUMO

Em face de discursões acirradas que chegam a contestar como anacrônica a situação da literatura no atual espaço escolar, faz-se necessário refletirmos sobre o conceito de literatura e a importância do letramento literário (JAUSS, 1994; COSSON, 2018) com vistas à concepção daquela como direito humano inalienável (CANDIDO, 2014). Esta pesquisa busca trazer alternativas para ressignificação do ensino de literatura com ações concretas pautadas no letramento que viabilize o protagonismo juvenil para o desenvolvimento da capacidade leitora, crítica, autônoma e prazerosa do estudante. Para tanto, apresentamos uma proposta de Sequência Didática Interativa de Oliveira (2013), com o gênero literário poema, integrada a sequência básica de Cosson (2018). Assim, não temos a intenção de encerrar o assunto, sendo ele tão vasto e complexo, que nos dispensa dessa tarefa, mas externar reflexões que possam encorajar diálogos e pesquisas sobre o ensino da literatura, um tema imprescindível e um direito fundamental de todo ser humano.

Palavras-chave: Ensino de literatura, Metodologia ativa, Sequência didática.

INTRODUÇÃO

A formação leitora dos estudantes, quase em sua totalidade, fica a cargo da escola, que deve buscar estratégias educacionais competentes para o cumprimento desse papel com eficiência. A leitura literária, no que tange ao ensino sistematizado, possui função crucial para o desenvolvimento de competências e habilidades que constituem o indivíduo como ser social crítico, autônomo, protagonista, tornando-o um “leitor-fruidor” (BRASIL, 2017).

Entendemos o letramento literário como uma forma dos estudantes tornarem-se ativos e protagonistas em suas leituras e não apenas meros cumpridores do currículo. É relevante que as ações educativas os levem para “além das práticas usadas nas escolas; é mais que apenas ler e escrever, consiste na apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a elas relacionadas” (COSSON 2018, p. 12). Para efetivação desse processo é necessário que a escola

¹ Mestranda do PROFLETRAS da Universidade de Pernambuco / Campus Mata Norte – UPE, prilins@gmail.com;

² Mestranda do PROFLETRAS da Universidade de Pernambuco / Campus Mata Norte – UPE, roseane.phabricia@upe.br ;

promova não apenas o contato com textos literários, mas sobretudo desenvolva um processo didático específico com aproximação constante do leitor ao universo literário (SOUZA; COSSON, 2011), para que seja provocada a interação e a familiaridade do leitor com o texto.

Nessa perspectiva, Cosson (2018) sugere que o ensino do texto literário deva integrar os processos de leitura em que se aglutinam autor e leitor por meio do próprio texto. Ainda, segundo o autor, essas práticas de letramento devem ser significativas, para tanto, criou uma proposta denominada “Sequência Básica”, sistematizada em quatro estágios: motivação, introdução, leitura e interpretação.

No bojo do contexto e embasamento apresentados, a Sequência Didática Interativa (OLIVEIRA, 2013), que tem como princípios a construção, desconstrução e reconstrução de conceitos, unida a Sequência Básica (COSSON, 2018), possibilita uma aprendizagem ativa e protagonista, e apresenta-se como uma alternativa pedagógica para alcançar o objetivo desse estudo.

O ENSINO DE LITERATURA NO BRASIL

A literatura, que integra a escola brasileira desde a origem dessa instituição, parece ainda deambular em busca do seu legítimo papel. O seu ensino tem enfrentado ao longo do tempo obstáculos que o impede de acontecer de modo mais eficiente, não apenas voltado para uma formação unilateral que preza apenas pelo currículo escolar, e sim atento à disseminação da formação de leitores não só competentes, mas que desenvolvam o gosto pela leitura. Por isso, é importante cruzar os obstáculos concebidos por uma pedagogia orientada ao texto tão somente como pretexto, ou à historiografia, e ter em vista o trato diacrônico e sincrônico entre leitores, autores, obras, contexto social e político. E, para entender melhor a crise instalada até os dias atuais, é preciso entender o papel da literatura ao longo da história da educação no Brasil.

Os Jesuítas foram os responsáveis por introduzir o trabalho de construção de conhecimento por meio das obras literárias no Brasil no século XVI, no entanto, o texto literário na escola tinha apenas a função de contribuir para o processo de aquisição da língua-padrão. Porém, depois da expulsão da Companhia de Jesus em 1759, época em que se encarou uma reforma no ensino e um crescente nacionalismo literário. O Estado que passa a ser responsável pelo ensino público, substituindo a igreja, direciona o estudo da literatura no Brasil para a apreciação do nacional, valorizando os escritores brasileiros e delegando um espaço bem menor aos portugueses. Já no século XIX, a literatura começa a ter como função o preparo das elites

para a admissão em universidades. Podemos então perceber que nessa época o currículo atendia o que era demandando pelos exames.

Da Reforma de Couto Ferraz (1854) à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (1961) vários ajustes foram feitos referentes ao ensino, incluindo o olhar sobre o ensino de literatura com foco nos estudos literários e linguísticos. Durante o período militar a literatura aparece na disciplina de Comunicação e Expressão, ou seja, com foco na comunicabilidade. Após a constituição de 1988, fica evidente a necessidade de mudanças na Lei de Diretrizes e Bases de 1971, então a nova LDB, publicada em 1996, passa a enxergar os estudos de literatura alinhados ao pragmatismo de habilidades discursivas. Em 2013, As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (DCN) representam um importante avanço no olhar sobre o ensino de literatura que, agora, inserido na prática discursiva de leitura pela pedagogia das competências trazidas no documento, volta-se para o desenvolvimento da capacidade de pensamento crítico e da percepção estética.

O estudo de literatura hoje é consequência de um processo de reformas no olhar sobre o ensino no Brasil. Essa evolução possibilitou que a leitura literária deixasse de se resumir aos aspectos gramaticais, o que permite ao aluno o contato ativo com obra, ampliando o “horizonte de expectativas” - termo trazido por Jauss (1994) que será melhor aprofundado no próximo tópico.

Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a literatura é apresentada com foco na formação de leitores fruidores e desde a Educação infantil reconhecida como importante instrumento para formação, uma vez que tais experiências literárias “contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo.”(BRASIL, 2018, p. 40). Nas competências específicas de língua portuguesa para o ensino fundamental da BNCC, o item 9 reforça a necessidade de:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (BRASIL, 2018, p.87).

É possível perceber um documento voltado para o tratamento não utilitário do texto literário com vista à formação de um leitor literário capaz de reconhecer a dimensão estética, humana, emancipadora dentro dessas leituras. Para que essa visão seja experienciada de modo

a possibilitar às crianças, adolescentes e jovens o desfrute desse contato fecundo, é preciso oferecer condições, ou seja

ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica, por meio:
da compreensão das finalidades, das práticas e dos interesses que movem a esfera artística e a esfera literária, bem como das linguagens e mídias que dão forma e sustentação às suas manifestações;
da experimentação da arte e da literatura como expedientes que permitem (re)conhecer diferentes maneiras de ser, pensar, (re)agir, sentir e, pelo confronto com o que é diverso, desenvolver uma atitude de valorização e de respeito pela diversidade;
do desenvolvimento de habilidades que garantam a compreensão, a apreciação, a produção e o compartilhamento de textos dos diversos gêneros, em diferentes mídias, que circulam nas esferas literária e artística. (BRASIL, 2018, p.156).

Diante de todo esse contexto de mudanças, de reforma no ensino, ainda soam no Brasil diversas críticas acerca dos cursos de licenciatura, a maior delas, talvez, sobre uma formação amputada das realidades encontradas nas escolas. Levar em consideração as variáveis socioculturais do educando é compreender que o trabalho do professor não envolve apenas a dimensão cognitiva. Conforme Barroco (2004), só tendo uma formação específica para o ensino de leitura os educadores passarão a compreender a grandiosidade do ato de ler e corrigir suas práticas. Lajolo (2002) ainda corrobora com a ideia de que os professores precisam ler, gostar de ler e envolverem-se com o que leem, uma vez que são responsáveis por iniciar os alunos no mundo da leitura. Como podemos perceber, só o exercício da atividade leitora torna aptos professores e alunos para novas leituras, inclusive de mundo.

Através desse breve panorama histórico do ensino da literatura no Brasil, podemos observar uma evolução documental significativa no que se refere a concepção do alcance do texto literário em relação à formação humana, no entanto, para que esse avanço se efetive dentro das salas de aulas modificando o cenário caótico instalado na educação brasileira, mais precisamente no ensino de literatura, foco deste trabalho, é preciso modificar métodos tradicionais de ensino que fizeram com que o texto literário se resumia a pretexto para resolução de exercícios de cunho gramatical e da escola mais uma inimiga da criação do hábito de leitura, hábito esse que para ser alcançado necessita de um ensino voltado para perspectiva de uma formação emancipadora.

LETRAMENTO LITERÁRIO

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (CANDIDO, 2014, p. 23).

Neste trabalho, a literatura é abordada pelo viés sociológico trazido por Candido, o qual instaura uma ligação fecunda entre o social e o estético objetivando a emancipação do aluno. O autor defende que ninguém é capaz de viver um dia sem adentrar nesse espaço fabulado e coloca a literatura como um direito universal e inalienável. Assim como para Zilberman (2009, p. 38), “a literatura pré-forma a compreensão de mundo do leitor, repercutindo então em seu comportamento social”, uma vez que a relação dialógica entre obra e leitor permite uma melhor compreensão do mundo que o cerca, justificando a sua função social e o seu caráter emancipador.

Por efeito das grandes discussões acerca das elevadas taxas de repetência e do crescimento do analfabetismo no Brasil na década de 80 surge o termo “letramento” como uma contramão do termo analfabetismo. No entanto, ao compreender letramento como os usos que fazemos da leitura e da escrita em nossa sociedade, conseqüentemente foi preciso pluralizar o termo para dar conta da abrangência dos usos sociais. O termo Letramento Literário aparece como parte dessa expansão do uso do vocábulo.

Da mesma forma que a literatura tem um lugar singular em relação à linguagem, o Letramento Literário também ocupa um lugar diferenciado em relação aos outros tipos de letramento. No entanto, assim como a leitura dos textos não-literários é ensinada na escola, é preciso também que a escola ensine a leitura do texto literário com as peculiaridades que a eles são inerentes. Para Cosson (2009),

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização (COSSON, 2018, p. 23).

Sendo inequívoca a importância do papel da escola no trato com a leitura literária, a escolarização voltada para humanização pressupõe o ensino de mecanismos que conduzirão a apreciação mais madura da obra, observando a beleza estética e provocando a fusão de expectativas com fins ao alargamento do horizonte. Logo, antes de pensar em formar leitores

é importante saber para quê esses leitores estão sendo formados, só assim serão evitadas atividades estéreis que em nada colaboram para emancipação intelectual, humana.

Por possuir caráter histórico, a literatura permite a atualização da obra através da dialogicidade realizada entre o texto e o leitor. A estética da recepção compreende o leitor como sujeito ativo e criador. Conforme essa teoria, toda obra pode provocar no público o sentimento de satisfação ou, ainda, suscitar no leitor a ampliação do horizonte de expectativa. É o que chamamos de distância estética” (entre a expectativa do leitor e a sua realização) e que vai determinar o valor artístico do texto. Para Jauss (1994, p. 50) “a função social somente se manifesta na plenitude de suas possibilidades quando a experiência literária do leitor adentra o horizonte de expectativas de sua vida prática”.

É imprescindível a compreensão de que a formação leitora é progressiva e antes de mais nada é de suma relevância entender que “em virtude da autonomia própria da obra literária, mesmo que se reconheça sua gênese da vida social, a formação do leitor de literatura não pode ser idêntica à do leitor genérico ou pragmático.” (AGUIAR; BORDINI, 1988, p.15). Sendo assim relevante que o jovem reconheça o livro como um capital cultural. Por conseguinte, o projeto de leitura do texto literário começa desde a escolha dos livros que serão ofertados, para que a ausência identificação do leitor com a obra não resulte em rejeição. É função da leitura literária provocar, levantar questões relevantes para o aluno e, por isso, é preciso cautela na hora da oferta pois: “se a obra se distancia tanto do que é familiar que se torna irreconhecível, não se dá a aceitação e o horizonte permanece imóvel” (AGUIAR; BORDINI, 1988, p.87).

“Ao selecionar um texto, o professor não deve desprezar o cânone, pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade. Também não pode se apoiar apenas na contemporaneidade dos textos, mas sim em sua atualidade. Do mesmo modo, precisa aplicar o princípio da diversidade entendido, para além da simples diferença entre os textos, como a busca a discrepância entre o conhecido e o desconhecido, o simples e o complexo, em um processo de leitura que se faz por meio da verticalização de textos e procedimentos” (COSSON, 2018, p. 36).

Para Cosson (2018), letramento literário é uma maneira de apoderar-se do literário, e “uma vez que a literatura é essencialmente palavra [...]” (COSSON, 2018, p. 25). Esse letramento significa estar posto em um processo educativo particular e ter o domínio das etapas desse processo. O autor postula ainda que é “justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo” (COSSON,2014, p. 30). Vale salientar que, embora o autor compreenda a noção de letramento literário restrita apenas ao

contexto escolar, as autoras deste trabalho acreditam que, ainda que seja função da escola a escolarização desse saber, os letramentos nem começam e nem findam no espaço escolar, mas perpassam toda a dinâmica social, inclusive o literário.

Cosson (2018) apresenta, ao menos, duas estratégias metodológicas respaldadas no modelo autônomo de ensino de literatura: as Sequências Básica e Expandida. Sendo a primeira parte integrante deste trabalho, apresentaremos abaixo um consolidado elaborado pelas pesquisadoras Rafaela Stopa e Hiudéa Boberg (2012) que exhibe as etapas de uma Sequência Básica:

1ª Motivação: preparar o aluno para a leitura do texto: a) Elemento de motivação: tema a ser trabalhado; b) Observação da estrutura do texto a ser trabalhado; c) Observação da temática e da estrutura do texto a ser trabalhada.

2ª Introdução: apresentação do autor de obra: a) Informações básicas sobre o autor, ligadas ao texto a ser lido; b) Optar ou não por antecipar parte do enredo, estratégia para despertar a curiosidade do leitor; c) Apresentação física da obra e exploração dos elementos paratextuais (orelha, capa, contracapa etc.); d) Leitura das impressões críticas do prefácio.

3ª Leitura: acompanhamento da leitura: a) Acompanhamento sem policiamento, a fim de auxiliar os alunos em suas dificuldades; b) Leitura do texto curto (em sala de aula) ou leitura do texto extenso (fora da sala); c) Aplicação de intervalos (no máximo três) para apresentação dos resultados das leituras dos alunos; d) Período destinado a perceber as dificuldades de leitura (vocabulário, estrutura composicional, interação com o texto, ritmo de leitura);

4ª Interpretação: construção do sentido do texto: a) Construir o sentido do texto, por meio de inferências: partir do entrecimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto; b) Momento interior: decifração das palavras, páginas, capítulos, até chegar à apreensão global da obra; c) Momento exterior: concretização da interpretação como ato de construção de sentido; d) Compartilhamento das interpretações dos alunos.

Podemos perceber que há na elaboração de Cosson (2018) uma preocupação em trabalhar a estrutura composicional da obra assim como provocar a aproximação entre leitor, autor e obra, levando em consideração ainda a importância da materialidade do texto e propiciando condições para a leitura literária.

[...] É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a compreensão do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito pela linguagem. (COSSON, 2018, p.30)

Acreditamos na relevância da poesia na vida dos seres humanos, todavia, o gênero poema ainda aparece na sala de aula do ensino fundamental, na maioria das vezes, apenas como pretexto, quase como que figurando uma pescaria de informações alheias ao todo que o constitui. Logo, com base na teoria de Cosson (2018), optamos pelo trabalho com o gênero literário Poema na sala de aula por ser bastante manifesto nesse gênero o rico “mundo feito pela linguagem” a que o autor se refere.

Com o avançar dos anos, a poesia antes cantada e entoada no século VIII a.C, deixa de ser apenas ouvida, uma vez que passou a ocupar outros meios e suportes e passa a ser lida de maneiras diversas que aglutinam múltiplas linguagens – verbal, visual, sonora – ora desagregadas ora hibridizadas, o que chamamos de intersemiose.

O diálogo intersemiótico colabora com esse cenário como uma forma de dizer que interpela múltiplos sistemas de signos, conseguinte, um elemento importante para efetivação de práticas criativas e críticas de trato com o texto literário. De acordo com Buoro (2003, p.34), na sociedade globalizada “a imagem ocupa um espaço considerável no cotidiano do homem contemporâneo”. Durante muito tempo a fotografia foi usada com o simples fim de registrar um momento, no entanto, com o passar do tempo foi percebido que a imagem fotografada transportava uma carga de subjetividade relativa a sensibilidade, a criatividade e as vivências do fotógrafo.

Desse modo, optamos por finalizar a sequência de atividades com um diálogo fecundo entre poema e fotografia, ou seja, uma atividade de tradução da semiótica verbal para a semiótica visual.

Com a finalidade de atender a estratégia proposta nesse trabalho, a Sequência Básica de Cosson (2018) será integrada ao círculo hermenêutico dialético da SDI, o que quer dizer que como a proposição trata-se de uma fusão, não necessariamente todos os passos elencados serão levados a cabo.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA INTERATIVA

Existe um consenso no âmbito educacional brasileiro, amparado inclusive pelas diretrizes dadas pela Base Nacional Comum Curricular, de que o trabalho docente, ao que concerne à linguagem, deverá envolver atividades que envolvam diversos gêneros pertencentes aos diversos campos de atuação social, a leitura literária enquadra-se no Campo artístico-literário.

No âmbito do Campo artístico-literário, trata-se de possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita (BRASIL, 2018, p. 138).

Para o alcance de uma experiência literária de potencial transformador e humanizador é necessária uma formação leitora abrangente e significativa. É importante que as habilidades estudantis construídas ultrapassem o limite da compreensão dos sentidos textuais e cheguem à fruição. A BNCC preconiza que o trabalho pedagógico conduza o estudante, de forma ativa, para que esteja apto a criar seus próprios “critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilhe impressões e críticas com outros leitores-fruidores” (BRASIL, 2018, p. 156).

Nesse sentido, as ações pedagógicas precisam direcionar o ensino desses textos de forma que o estudante os conheça, os compreenda e sejam capazes de produzi-los de acordo com as demandas educacionais e pessoais.

O ensino dos gêneros pressupõe a construção de competências e habilidades concernentes às suas peculiaridades. Assim, corroboramos com a afirmação:

“a elaboração de uma sequência didática para o trabalho em sala de aula, a partir de um determinado gênero, implica a articulação de um mecanismo de construção didática que transforma o gênero em si, ou sua descrição, em um programa de ensino do próprio gênero” (CARNIN; GUIMARÃES, 2014).

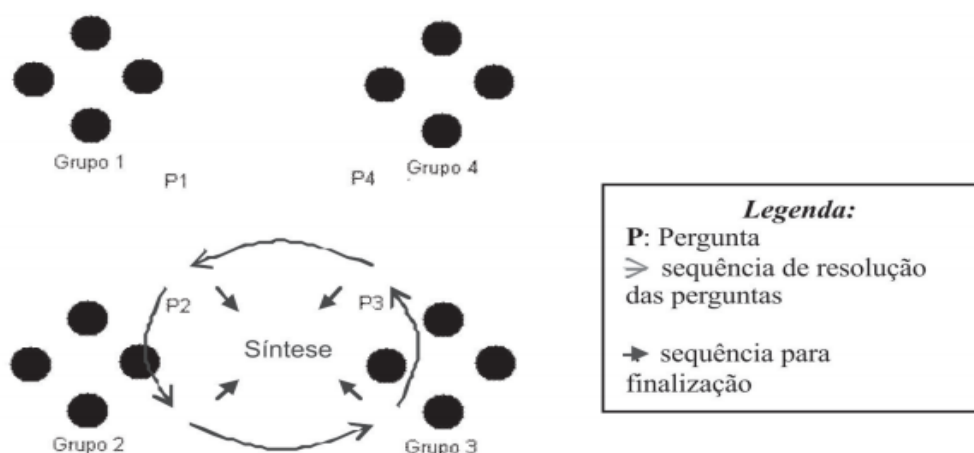
Nesse viés, Oliveira (2013) inovou³ ao trazer para o contexto da sala de aula, uma ferramenta didática interativa que perpassa por três etapas: construção, desconstrução e

³ Inovação em âmbito educacional refere-se a “um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. E, por sua vez, introduzir, em uma linha renovadora, novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino-aprendizagem, modelos didáticos e outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da classe (CARBONELL, 2002, p. 19).

reconstrução de conceitos/definições. Esse método poderá ser aplicado nas diferentes áreas de conhecimento. Concebemos a sequência didática interativa (SDI) como uma proposição didático-metodológica que realiza atividades, tomando como ação inicial a aplicação do Círculo Hermenêutico-Dialético (CHD) para identificar conceitos, que circundam os componentes curriculares. É um processo interativo metodológico composto por teorias da aprendizagem e indicativos pedagógicos, vislumbrando a construção de novos conhecimentos e saberes Oliveira (2013).

Considerando a característica dialética e a sistêmica, é exequível a adequação da técnica do CHD à realidade da sala de aula, “não é nenhum esquema fechado” (OLIVEIRA, 2011, p. 238), pode-se acertadamente respeitar a idiosincrasia de cada turma. De forma sintética, a dinâmica do CHD acontece inicialmente com uma dinâmica com propósito de sistematização de um novo conhecimento da seguinte forma: o estudante, individualmente, recebe uma ficha onde deverá escrever um conceito; feito isso, serão formados grupos, para construção desse mesmo conceito, que represente o pensamento da equipe; por fim, selecionarão um representante de cada grupo para sintetizar o conceito da turma acerca do conhecimento suscitado.

Figura 01- Demonstrativo da experiência CHD-SDI



No final do desenvolvimento da seqüência, com a desconstrução do conceito, os estudantes deverão reconstruí-lo, explicitando os novos saberes adquiridos. O professor escolherá a melhor forma de expressá-lo, considerando a realidade da turma e o conteúdo trabalhado. Essa ação possibilita o docente avaliar o processo como um todo.

A Sequência Didática Interativa está fundamentada epistemologicamente nos princípios da análise de conteúdo de Bardin (1977), do processo hermenêutico-dialético de Minayo

(2004), do método pluralista construtivista de Guba e Lincon (1989) da dialogicidade de Freire (1987) e da complexidade Morin (2005). Sob a égide desse embasamento, essa estratégia didática propõe etapas que propiciam e resultam em ações de interatividade e de protagonismo estudantil, faz-se, portanto, uma interseção com as metodologias ativas.

Em consonância, com a ideia de que “as metodologias ativas de aprendizagem colocam o aluno como protagonista, ou seja, em atividades interativas com outros alunos, aprendendo e se desenvolvendo de modo colaborativo”(CAMARGO; DAROS, 2018, p. 15), está intrínseco na aplicação da SDI um ensino ativo que relaciona teoria e prática.

METODOLOGIA

Como estratégia metodológica introdutória, foi realizada a investigação bibliográfica dos livros, artigos e demais publicações que versam sobre leitura, o processo de ensino aprendizagem da leitura, letramento literário e o uso de metodologias, tais materiais serviram de suporte para organização da argumentação teórica e a elaboração da proposta de uma Sequência Didática Interativa, de Oliveira (2013), com o gênero literário poema, estruturado à luz da sequência básica de Cosson (2018).

As atividades elencadas foram elaboradas com a intenção de principiar ou manter uma comunidade de leitores na escola, prevendo ações coletivas em situações didáticas concretas.

Essa proposição didática, idealizada para estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, foi construída em cinco módulos, com 11 aulas de 50 minutos cada, sendo o último módulo voltado à circulação das produções finais (Quadro 1).

Quadro 1. Desenvolvimento da Sequência Didática Interativa

ETAPAS	ATIVIDADES
Aulas 1 e 2 MOTIVAÇÃO (construção de conceitos)	<ul style="list-style-type: none">- Roda de partilha (Momento de troca sobre experiências de leitura prazerosas ou não, sondagem sobre possíveis gostos para futuras leituras);- Construção do conceito de poema, individualmente, em grupo, síntese geral.- Solicitar uma pesquisa em que cada grupo deverá aprimorar a síntese geral criada sobre poema e postar no grupo de Whatsapp da

	<p>sala, para que possam discutir acerca do assunto;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação de um vídeo com atores recitando três poemas: Te amo (Neruda); O Bicho (Manuel Bandeira) e Morte e Vida Severina (João Cabral) para motivação.
<p>Aulas 3, 4 e 5 INTRODUÇÃO (desconstrução de conceitos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Os grupos receberão um pacotinho com vários poemas (previamente selecionados a partir da apreciação das expectativas dos alunos na roda de partilha) e serão convidados a agrupá-los usando critérios criados por eles. (Nesse momento os alunos poderão perceber a diversidade de tipos de poemas) - Aula dialogada para complementar o estudo do gênero poema. - Os grupos escolherão um autor, por meio de um “varal poético”, composto de foto do poeta e um poema de sua autoria. Será disponibilizado 1 dia para pesquisar sobre a biografia desse poeta. Depois socializarão com a turma o que mais chamou atenção.
<p>Aulas 6,7,8 e 9 LEITURA (desconstrução de conceitos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Os grupos, agora segmentados em trios, receberão um cardápio com poemas dos poetas pesquisados na aula anterior e deverão escolher uma “entrada, um prato principal e uma sobremesa”, selecionando depois o mais “apetitoso” para compartilhar a leitura. - Em seguida os trios serão convocados a fotografar pela escola algo que achem poético e depois socializar com a turma. - Ficará como missão para aula seguinte transformar o poema escolhido para leitura em uma fotografia.
<p>Aulas 10 e 11 INTERPRETAÇÃO (reconstrução de conceitos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - As fotografias serão exibidas no Datashow para toda turma e os trios farão as colocações pertinentes. - Os estudantes retornarão ao mesmo grupo para realizarem a

	construção do conceito poema, receberão uma folha de papel colorida e construirão novamente o conceito de poema com uma palavra ou expressão. Em seguida, colarão no quadro esses conceitos e formarão uma nuvem de palavras. Ao término, a professora mediará a socialização e reflexão acerca da reconstrução do conceito.
CIRCULAÇÃO DO GÊNERO	- Exposição fotográfica no pátio da escola com momentos para relato de experiência dos alunos participantes.
AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE	- A avaliação ocorrerá de maneira contínua ao longo das etapas de trabalho da atividade, da reconstrução do conceito de poema e da reflexão que terá como ponto de partida a nuvem de palavras construída.

Fonte: autoras, 2020

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Longe de ser descontextualizada, ou seja, tendo como fim a simples memorização de conceitos e desconsiderando as circunstâncias que envolvem a tríade leitor-obra-autor ou a mera decodificação do código linguístico, a proposta aqui apresentada oferece uma experimentação da obra poética por meio do diálogo entre obras, autores, leitores e outras manifestações artísticas, em especial a fotografia. Relações essas provocadas com fins do desenvolvimento da autonomia, na perspectiva do aluno/leitor ativo, protagonista na construção do seu conhecimento.

Diante desse contexto, destacamos a concepção do “professor-mediador”, que insere desafios e dialoga sem interferência direta ao longo das etapas, enaltecendo, assim, o protagonismo, uma vez que incentiva a relação crítica dos alunos com a obra e com os pares. O trabalho em dupla, trios e grupos configura essa proposta de possibilitar a composição autônoma do conhecimento, ainda que se trate de uma comunidade leitora em desenvolvimento, e o contexto investigativo marca essa perspectiva de construção, uma vez que respeita a bagagem trazida pelos alunos e evidencia que o saber não deve estar centrado no professor. Por isso, apresentamos uma ação pedagógica gradativa, que parte do pessoal para os pares com foco

no incentivo à concepção de sentidos, acreditando ser esse um importante olhar no processo de Letramento Literário.

Provocar a multiplicidade interpretativa e encorajar a atribuição de novos significados para caminhar além dos conceitos do gênero literário é importante para um processo significativo. Aqui, não desencorajamos a relevância da teoria literária na sala de aula, pois essa está a serviço do ensino da literatura, apenas alertamos para o “como” ela se faz presente no espaço escolar. Uma vez que, se apresentada de maneira árdua demais poderá causar a rejeição da atividade pelo estudante, imobilizando a criatividade e impossibilitando a fusão de ideias, o que poderá resultar no bloqueio do desenvolvimento crítico e, conseqüentemente, no alargamento da visão de mundo.

Diante desse contexto, se a escolha do que será ofertado tem como bússola o gosto do professor ou apenas aspectos pedagógicos ou moralistas, pode ser mais uma pedra se não a principal, para edificação de uma grande muralha entre o livro e os leitores, isto é, mais causará a inibição que a criação do gosto pela leitura. Como no percurso de ensino-aprendizagem dialogamos diariamente com questões disciplinares e de ordens sociais e econômicas, dada a heterogeneidade do público escolar, optamos começar por uma “roda de partilha” partindo do princípio de conhecer primeiro as expectativas do aluno para posteriormente atendê-las na intenção de causar a empatia necessária ao início da jornada.

A sequência ora apresentada busca quebrar a relação, não rara, quadro-giz-livro didático que, dados os avanços da sociedade, na maioria das vezes mais engessa o processo de construção de conhecimento e enjaula a criatividade e as experiências desenvolvidas com as múltiplas linguagens fora da sala de aula. No contexto de mudanças sociais e com o advento das tecnologias, como a fotografia, as formas de comunicação e expressão sofreram mudanças. Cabe à escola compreender essas transformações e aprender a interagir com elas convertendo-as em instrumentos pedagógicos aptos a dinamizar as práticas de ensino-aprendizagem e atrair a atenção dos jovens.

O texto “Alegoria da Caverna” de Platão discute sobre a teoria do conhecimento fazendo uma reflexão sobre a imprescindibilidade de estarmos dispostos para as novas descobertas. A simbologia da quebra das correntes e o caminhar para fora da caverna remetem a tomada de consciência crítica, a reflexão para construção de um novo pensamento. O uso do aparelho de celular no ambiente escolar costuma deliberar diversos debates acirrados, mas se pensarmos nele como um recurso pedagógico podemos agregar socialmente e culturalmente alunos com

bagagens diversas e que podem também ser complementares ao processo. Por isso, optamos por sair da caverna e integrar os aparelhos na perspectiva de um recurso tecnológico aliado ao processo pedagógico para a tradução da semiótica verbal para a semiótica visual com fins reflexivos. Já que mais que um mero registo memorialístico, ou a pura transcrição de um poema, teremos o reflexo das experiências vividas antes do projeto assim como das construídas durante.

O uso do *whastapp*, os vídeos, o varal poético, o cardápio, entre outros, são recursos que em nada diminuem o valor do texto literário, mas servem como ponte na apresentação desse mundo novo para então chegar à construção crítica da concepção do livro como importante capital cultural. É relevante também reiterar a visão de que a teoria é importante e precisa está presente no trabalho com a leitura do texto literário para que o estudante seja munido de artifícios necessários a sua melhor apreciação, no entanto, tomá-la enquanto sinônimo da aplicação mecânica de conceitos à interpretação das obras exonerando-a da perspectiva crítica do conhecimento é um desserviço a circulação da literatura na sala de aula.

Asseveramos que nenhuma proposta de ensino deve apresentar-se como um simulacro da verdade, mas o seu processo deve engajar-se com a justa flexibilização das necessidades, respeitando o princípio da (re)elaboração diante de cada particularidade ao ser aplicada. Posto que há peculiaridades passíveis de não serem detectadas no momento da elaboração. Decerto, não tivemos a intenção de sanar todos os desafios inerentes ao trabalho com literatura na sala de aula com esse artigo, mas elucidar a possibilidade da elaboração de propostas pedagógicas dialógicas, mais significativas na perspectiva do letramento literário e que podem expandir o interesse dos alunos pelas leituras literárias, participação nas aulas e o desenvolvimento das aprendizagens.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V.T. de; B., M. da G. **Literatura: a formação do leitor** – alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BARROCO, J. A. **As bibliotecas escolares e a formação de leitores**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2004.

BOBERG, H.; STOPA, R. **Leitura Literária na sala de aula: propostas de aplicação**. Curitiba: CRV, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC/SEED). **Base Nacional Comum Curricular**. Terceira versão - Versão Final. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2020.

CABRAL, A. B. **O texto, o contexto e o pretexto**: ensino de literatura, após a reforma do ensino médio. 2008. 247 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

CAMARGO, F.; DAROS, T. **A sala de aula inovadora-estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Penso Editora, 2018.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In LIMA, Aldo de (org). O direito à literatura. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2014. 2ª edição.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Artmed, 2002.

CARNIN, A.; GUIMARÃES, A. M. de M.; Sequências didáticas e formação inicial de professores. In: BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; RIOS-REGISTRO, Eliane Segati (Orgs). **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed., 7ª reimpressão.- São Paulo: Contexto, 2018.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2002.

OLIVEIRA, M. M. de. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

OLIVEIRA, M. M. de. **Círculo hermenêutico-dialético como sequência didática interativa**. Interfaces Brasil/Canadá, v. 11, n. 1, p. 235-252, 2011.

PLATÃO. **A República**. (trad. Enrico Corvisieri) São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Col. Os Pensadores).

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. 1ª ed., 3ª reimpressão- São Paulo: Ática, 2009. (Série Fundamentos, 41).

QUANTO SE AVILTA A UTILIZAÇÃO DO LABORATÓRIO DIDÁTICO DE FÍSICA?

Thales Cerqueira Mendes ¹
Moacir Pereira Souza Filho ²

RESUMO

Tanto a legislação vigente quando a comunidade científica direciona para a necessidade de mudança no cenário do ensino e da aprendizagem de Física principalmente no que tange à dimensão investigativa dada a ciência a sua importância na sociedade para a formação do cidadão. Dessa forma, o laboratório didático desse componente curricular no Ensino Médio tende a facilitar a inclusão de desses conceitos. Nesse sentido, buscou-se identificar os fatores que têm influenciado a não utilização do laboratório didático nas escolas desse nível de ensino, da rede estadual no município de Senhor do Bonfim. Realizou-se uma pesquisa em três escolas da rede estadual deste município e com onze professores que ministraram aulas de Física nelas. Para isso foram aplicados dois questionários semiestruturados, um aplicado na secretaria escolar e outro aos professores. Como resultado, além da insuficiência na utilização do laboratório didático, influencia para isso a superlotação de alunos por turma, o *déficit* de tempo para cumprir o programa agravado pelo registro errôneo de carga horária e a formação dos professores distinta da área justificando a falta de capacitação para o utilizar.

Palavras-chave: Laboratório, Ensino, Física.

INTRODUÇÃO

A Física é a ciência que estuda as interações na natureza, cercado-se das propriedades da matéria, da conceituação de energia, da relação entre matéria e energia e o estudo dos elementos constitutivos da matéria, o que em última análise se chega aos elementos fundamentais do universo. Não é a única a estudar o mundo natural, alinhando-se à Química e à Biologia. A área de conhecimento de Ciências da Natureza e usas Tecnologias, no âmbito do ensino médio, tomado como a etapa final da educação básica, apresenta característica comum na sua totalidade, mas possui aspectos diferentes quanto aos objetos científicos próprios de investigação de cada um dos seus componentes e modos distintos de organizar a abordagem do laboratório didático.

¹ Doutorando do Curso de Pós-graduação em Ensino de Ciências da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - MS, thales.mendes@ifbaiano.edu.br;

² Departamento de Física, UNESP, Presidente Prudente- SP, moacir@fct.unesp.br.

Contudo, na maioria dos laboratórios didáticos das instituições de ensino o experimento é condicionado de forma repetitiva, tanto na quantidade de medidas, como na realização do experimento em si mesmo. Há que se ponderar, aqui, a incompreensão epistemológica acerca do fenômeno da experimentação no ensino da Física, muito identificada com o verificacionismo a que aludem Medeiros e Bezerra Filho (2000), sem o esclarecimento sobre as raízes e causas da experimentação, seja em laboratórios de ensino, seja na formação de professores.

Essa é a realidade que se convive no curso de formação de professores em Física. As aulas no laboratório distanciam de tal forma o futuro professor da sala de aula, que a realização de experimentos no Ensino Médio e até mesmo nas universidades, se for o caso, fica comprometida. Urge a mudança na forma de abordar o laboratório de ensino, especificamente o experimental com coletas finitas (MEDEIROS E BEZERRA FILHO, 2000).

Destaca-se nas orientações vigentes para o Ensino Médio, a dimensão investigativa dada à ciência e sua importância na sociedade como objeto e instrumento de estudo e transformação, bem como a formação do cidadão. Desta conotação social se coloca a tecnologia associada à ciência, considerando a base científica no processo de compreensão e construção do mundo. Entretanto, o que se espera é que amparados por uma forte e sólida formação científica e tecnológica, os alunos se engajem, com domínio, no debate ético e político a respeito da relação entre ciência, tecnologia e mundo produtivo.

Uma das principais dificuldades encontradas pelos professores no que diz respeito ao ensino de Física são que ressaltam a importância do laboratório, quando existem, nas escolas, mas tem pouco tempo para planejar os experimentos; que a prática também é inviável devido ao grande número de alunos por turma; que têm dificuldades em usar tecnologias de informação, a exemplo da *internet* e jogos computacionais, somado ao pouco recurso tecnológico das escolas públicas (REZENDE E OSTERMANN, 2005).

Por isso é importante colocar a formação do professor como um dos pilares no processo de ensino-aprendizagem e sua formação deve passar por um processo de crescimento pessoal, aperfeiçoamento profissional e pela transformação cultural da escola, que deve programar e consolidar práticas participativas, dando uma dimensão política à educação (ALMEIDA, 2001, p.4)

Não se deve afirmar que só o professor é o responsável pela má qualidade de ensino: outros fatores também têm influência sobre os resultados do ensino. Sabe-se da

parcimônia na investigação a respeito do que melhora e o que dificulta a aplicação dos métodos de ensino do professor (PENA, 2004). Outro ponto a ser observado é que a carga horária disponibilizada para as aulas de Física no Ensino Médio tem sido reduzida, em especial, nas escolas da rede pública, sendo ainda mais caótico no curso noturno e na zona rural, com no máximo duas aulas semanais. Com a carga horária comprometida, adiciona-se uma extensa quantidade de conteúdos a serem abordados para cumprir as ementas das disciplinas, como utilizar o laboratório didática?

Há uma necessidade de mudança no cenário do ensino-aprendizagem em Física, explicitada em vários meios de comunicação da comunidade científica especializada. Diante de diversas teorias pedagógicas, indicações para inclusão de novos temas no ensino de Física, dificuldades inerentes à prática profissional docente e falta de literatura que exprima conexões entre estas, o professor tem dificuldade em articular os conhecimentos disponíveis à sua prática pedagógica, o que se reflete na utilização do laboratório didático.

Nesse contexto, busca-se identificar os fatores que tem influenciado negativamente a utilização do laboratório didático no Ensino Médio Regular, nas escolas urbanas da rede estadual no município de Senhor do Bonfim, Bahia, Brasil.

METODOLOGIA

A pesquisa possui enfoque misto, portanto, apresenta características de uma investigação quantitativa e qualitativa, conforme Alvarenga (2008). Nessa, ambos se complementam - os resultados estatísticos permitiram uma abordagem teórica de temas objetivos e subjetivos, mas de pertinência no âmbito educacional. A partir da análise dos dados coletados e tabelados (caráter quantitativo), fez-se um exame da literatura especializada, com o intento de se avaliar o que já se produziu sobre a temática em estudo, com vistas à efetivação de uma análise da situação de como a temática se mostra (caráter qualitativo). Assim, a investigação se mostra com forte apelo exploratório/descritivo de corte transversal sob a lógica de Alvarenga (2008).

Tomou-se como amostra 11 (onze) professores que ministravam aulas de Física, lotados nas instituições de ensino a seguir: Colégio Estadual Teixeira de Freitas, Colégio Estadual Senhor do Bonfim, e Colégio Modelo Luis Eduardo Magalhães. Todos da rede estadual de ensino, na sede do município de Senhor do Bonfim, localizados na região

urbana, e que ofereciam o Ensino Médio Regular. A amostra foi igual ao Universo consultado.

Inicialmente, nas escolas, foram aplicados dois questionários semiestruturados. Um questionário foi dirigido para a secretaria escolar buscando-se coletar dados referentes ao número de alunos por ano e turno, número de turmas por série, números de professores que ministravam aulas de Física, e outras informações pertinentes à pesquisa. O outro, junto aos professores.

O questionário proposto aos professores foi aplicado, pessoalmente, permitindo intervenção imediata, quando da constatação de incoerências. Constam nesse instrumento, blocos lógicos para as perguntas objetivas. Um bloco, relativo às informações profissionais dos docentes: formação, capacitação, tempo de serviço, e vínculo com a instituição. E outro, abordando aspectos didáticos relacionados ao componente curricular Física: série e turno ministrados, número de aulas, tempo da hora-aula e uso do laboratório. O instrumento utilizado possui também um espaço disponibilizado para observações relativas às intervenções, citadas anteriormente, e a identificação simbólica dos docentes.

Ressalta-se que a pesquisa teve cunho didático, que foi solicitada autorização dos diretores dos colégios consultados, e que se buscou resguardar as identidades dos professores pesquisados, através de identificação simbólica. Para tanto se usou símbolos a fim de distinguir as escolas (A, B e C) e os professores (1, 2, 3 e 4). Exemplificando: o símbolo A1 se refere à pesquisa feita com o professor 1 no colégio A; analogamente, o símbolo C3 se refere a pesquisa feita com o professor 3 no colégio C.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Do número de alunos por turma

Dos dados coletados junto ao setor de registros escolares, após anuência do diretor, foi possível agrupá-los quanto ao número de alunos do Ensino Médio Regular que tiveram aulas de Física. A *tabela 1* expressa os dados coletados, nos três colégios consultados, por turno da oferta da disciplina (matutino, vespertino e noturno) e por séries, totalizando no quantitativo de alunos em cada colégio. Registra-se que o colégio B tem o maior número de alunos, enquanto o colégio A, o menor.

Tabela 1: Número de alunos por série e turno em cada colégio.

Série	Colégio A			Colégio B			Colégio C		
	Mat	Vesp	Not	Mat	Vesp	Not	Mat	Vesp	Not
1ª	106	-	-	249	198	192	175	149	56
2ª	54	47	42	105	90	105	144	104	28
3ª	36	30	68	73	84	130	107	63	41
Total	383			1226			867		

Fonte: Os autores.

De forma análoga, compilou-se o número de turmas, por turno e por série, nos três colégios, totalizando o número de turmas em cada colégio (*tabela 2*, a seguir).

Infere-se uma coerência entre os dados das *tabelas 1 e 2*, pois o colégio B tem maior número de alunos e turmas, e o colégio C, menor. Porém, pela diferença do número de alunos entre o colégio B e C (359 alunos), seria esperado, em proporção, uma maior diferença entre o total de turmas nos dois colégios. Supondo a média de alunos por turma igual a 40 e dividindo a diferença de alunos citada acima por esse valor, tem-se o número de turmas de 40 alunos. Fazendo o cálculo e aproximando esse resultado para números Inteiros, se esperaria uma diferença de 9 turmas entre o colégio B e C. Porém, a diferença constatada através dos dados na *tabela 2* é de 1 turma.

Tabela 2: Número de turmas por série e turno em cada colégio.

Série	Colégio A			Colégio B			Colégio C		
	Mat	Vesp	Not	Mat	Vesp	Not	Mat	Vesp	Not
1ª	3	-	-	6	4	4	5	5	2
2ª	2	2	1	3	2	3	4	3	2
3ª	1	1	2	2	2	3	3	2	2
Total	12			29			28		

Fonte: Os autores.

Assim, buscou-se quantificar percentualmente (aproximado para números Inteiros) o número de alunos de cada colégio e o número de turmas (*tabela 3*) a fim de responder a essa inquietação.

Tabela 3: Percentual do número de alunos e turmas em cada colégio.

Quantitativo	Colégio A	Colégio B	Colégio C
Total de alunos	383	1226	867
Total de turmas	12	29	28
Percentual de alunos	15%	50%	35%
Percentual de turmas	17%	42%	41%

Fonte: Os autores.

Observa-se que enquanto o colégio B tem 50% dos alunos, o colégio C tem 35%. Porém, os valores percentuais de turmas entre os colégios B e C, se aproximam, 42% e 41%, respectivamente. Infere-se daí uma maior concentração de alunos em um determinado colégio. Por constatação desses dados, o colégio B deve ter maior quantidade de alunos por turma, o que se comprova a seguir.

Com a observação dos dados das *tabelas 1 e 2*, pode-se relacionar o número de alunos por turma, em cada turno, e em cada colégio. Fez-se a divisão do número de alunos em cada turno, pelo número de turmas em cada turno (*tabela 4*).

Analisando os valores da relação aluno por turma, em cada turno, o colégio B configura-se com maior lotação por sala, por turno, em relação aos outros dois colégios. Essa constatação confirma a análise feita, anteriormente, quando da interpretação dos dados explicitados nas *tabelas 1 e 2*.

Tabela 4: Relação alunos por turma em cada turno e em cada colégio.

Quantitativo	Colégio A			Colégio B			Colégio C		
	Mat	Vesp	Not	Mat	Vesp	Not	Mat	Vesp	Not
Total de alunos	196	77	110	427	372	427	426	316	125
Total de turmas	6	3	3	11	8	10	12	10	6
Aluno/turma	32,7	25,7	36,7	38,8	46,5	42,7	35,5	31,6	20,8

Fonte: Os autores.

A legislação brasileira estabelece como princípio base da educação, garantia de padrão de qualidade que perpassa por adequação do espaço físico, para assim melhorar as condições de ensino-aprendizagem. Tomando como referência as diretrizes de alguns estados, reporta-se que o número máximo de alunos por turma no Ensino Médio seja 40. Primeiro, há que se considerar que quando as diretrizes retratam o número máximo, não quer dizer que seja o número ideal – vale lembrar que as leis estão sujeitas as políticas governamentais (KRASILCHIK, 2000). E segundo, deve-se levar em consideração o tamanho da sala de aula (espaço físico).

Aproximando o foco para essa pesquisa, permite concluir que no colégio B há superlotação nos turnos vespertino e noturno - pelos menos em uma turma - em cada turno mencionado. Os efeitos de salas de aulas lotadas refletem diretamente para ineficiência (no sentido pedagógico) do processo de ensino-aprendizagem (EHRENBERG *et al*, 2001). Ressalta-se que a média aritmética, aqui utilizada, é eficiente para valores centrais

e não para extremos. Não há garantia para todas as turmas. Exemplificando: poderia ocorrer uma turma extremamente lotada, em contrapartida, outras podem ter poucos alunos.

Da formação e do trabalho docente

A *tabela 5* relaciona a variável número de professores que ministraram aulas de Física, no Ensino Médio Regular, nos colégios da região urbana do município de Senhor do Bonfim, adicionando a informação número total de alunos e a quantidade de turmas em cada colégio.

Tabela 5: Relação aluno por professor e turma por professor.

Quantitativo	Colégio A	Colégio B	Colégio C
Total de alunos	383	1226	867
Total de professores	3	4	4
Total de turmas	12	29	28
Aluno/professor	127,7	306,5	216,8
Turmas/professor	4,0	7,3	7,0

Fonte: Os autores.

A relação aluno por professor (somente professores que ministraram aulas de Física) do colégio B é quase uma vez e meio do colégio C (majorando) e, duas vezes e meio que a do colégio A (majorando). Reflete também a relação turma por professor: novamente o colégio B tem a maior concentração - aproximadamente 7,3 turmas por professor - enquanto no colégio A essa relação é quatro. Vale ressaltar que esses dados refletem o que acontece internamente ao colégio, mas não permite apontar qual é o professor de Física, de cada colégio, que ministra aulas em um número maior de turmas, e tampouco estender para todos os colégios consultados. É possível que um professor do colégio A, tenha mais turmas que um do B, sobrecarregando, assim, outro professor. Ainda, a maioria desses professores ministram aulas em outros colégios, inclusive da rede privada, e em outras disciplinas. Assim, para o professor, esses índices tendem a se igualar, pois trabalham, a maioria deles, nos três turnos. Lembra-se que o incentivo financeiro para os docentes da rede estadual, para o ensino médio, é reconhecidamente insuficiente, agravando-se no ensino fundamental.

Sequencialmente, condensado na *tabela 6* adiante, registra-se as informações coletadas pelos questionários, junto aos professores de cada colégio, relativos à formação profissional e o vínculo com a instituição.

Quanto à formação profissional, o fator agravante é que nenhum dos entrevistados tem licenciatura em Física, exigência da LDB, no seu Art.62. B3 informou como formação, a área de Ciências, cuja habilitação é voltada para o Ensino Fundamental. B1 informou estar cursando Física, mas quando indagado, comprovou-se só possuir o Normal Médio, antigo magistério. C3 não registrou formação, informando apenas uma capacitação em Matemática.

Tabela 6: Formação, capacitação, vínculo empregatício e tempo de serviço de cada professor.

Professor	Formação	Capacitação	Vínculo	Tempo de serviço
A1	Matemática	PROESP	Efetivo	9 anos
A2	Matemática	PROESP	Efetivo	13 anos
A3	Letras	PROESP	Efetivo	2 anos
B1	-	PROESP	Efetivo	4 anos
B2	Lic. Matemática	PROESP	Efetivo	3 anos
B3	Ciências e Matemática	Não	Efetivo	10 anos
B4	Matemática	Não	Efetivo	11 anos
C1	Matemática	PROESP	Efetivo	5 anos
C2	Ensino Médio	PROESP	Efetivo	8 anos
C3	-	PROESP	Efetivo	10 anos
C4	Lic. Matemática	PROESP	Efetivo	5 anos

Fonte: Os autores.

Registra-se, novamente, que o município de Senhor do Bonfim, onde foi realizada a pesquisa, possui três instituições públicas de ensino superior com licenciaturas, porém nenhuma na área de Física.

Quanto à capacitação, no que se refere ao ensino de Física, todos, exceto B3 e B4, estão no programa oferecido pelo estado da Bahia, com apoio de algumas universidades, denominado Programa de Formação de Professores da Rede Estadual de Ensino (PROESP). Para os envolvidos, essa capacitação é direcionada à Física, com foco na formação docente. O curso acontece em uma semana por mês e as atividades, nessa semana, em sala de aula, são ministradas por estagiários. Em razão dessa ausência para capacitação em período letivo, os próprios docentes admitem a necessidade de retomar todo o conteúdo novamente, e como o tempo já é escasso, o prejuízo é irreparável dentro dos anos que se seguem no calendário letivo.

Há que se sublinhar que a medida do governo do estado é paliativa, e não resolve o problema da formação do professor, e conseqüentemente, a abordagem dos conteúdos de Física. Ainda assim, permite amenizar os problemas.

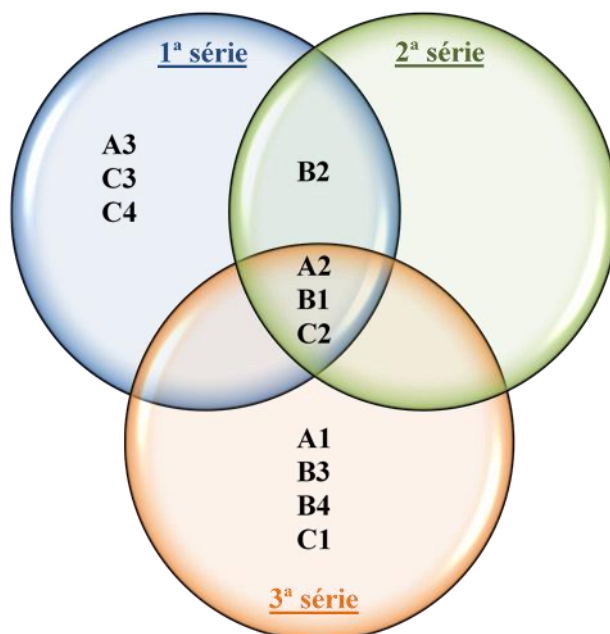
Tabela 7: Professores que ministraram aulas de Física, por série.

Professor	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE
A1	-	-	Sim
A2	Sim	Sim	Sim
A3	Sim	-	-
B1	Sim	Sim	Sim
B2	Sim	Sim	-
B3	-	-	Sim
B4	-	-	Sim
C1	-	-	Sim
C2	Sim	Sim	Sim
C3	Sim	-	-
C4	Sim	-	-

Fonte: Os autores.

Na *tabela 7* tem as informações sobre a distribuição de professores que ministraram aulas de Física, em cada colégio urbano da rede estadual de ensino que ofereceram o Ensino Médio Regular, por série.

Figura 1: Distribuição de professor por série.

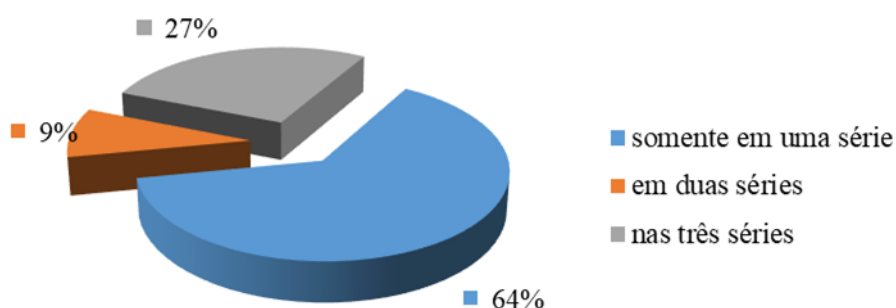


Fonte: Os autores.

Para melhor visualização dessa distribuição utilizou-se uma relação de conjuntos (Fig. 1). A leitura dessa distribuição nos permite concluir, por exemplo, que A3 somente ministra aulas para a 1ª série enquanto B2 leciona na 1ª série e na 2ª série. Ainda não havia, naquele ano letivo, docente que ministrasse aula somente para a 2ª série.

Infere-se aqui que, se um professor tem aulas apenas em uma série, devido a diversidade de fatores que influenciam na sua prática docente, ele tende a ter melhor performance do que em duas ou nas três séries. Toma-se como premissa que um professor que lida com as três séries teria uma maior quantidade de conteúdos à intra e interdisciplinarizar, daí uma maior dificuldade em fazê-lo. Para tanto se fez análise percentual dessa distribuição que segue na *Fig. 2*.

Figura 2: Percentual de professores pelo quantitativo de séries.



Fonte: Os autores.

A esse favor, 64% dos professores pesquisados que ministraram aulas de Física, somente lecionaram para uma série. Porém, na prática docente com a utilização do laboratório didático (se verá adiante), essa lógica não é comprovada.

Do número de aulas semanais e do tempo de hora-aula

A seguir, a *tabela 8* expõe, dentre outros, dados coletados quanto ao tempo da hora-aula disponibilizados para a disciplina. Observa-se um significativo *déficit* de tempo, com hora-aula de até 40 (quarenta) minutos, apesar de manter-se a oferta do mesmo número de duas aulas semanais e não aumentar a quantidade de dias letivos. No campo reservado para observações, nos questionários aplicados aos professores B3 e C3, que ministraram aulas de Física no turno noturno, obteve-se uma informação estarrecedora, a saber: a hora-aula chega a ser de 30 minutos. B4 informa que a hora-aula é de 60 minutos, mas posteriormente, reconhece que é 45 minutos e que, para efeitos de

contabilização da carga horária da disciplina, considera uma hora-aula (de 45 minutos) como uma hora de relógio (60 minutos). Essas informações diferem das coletadas através das perguntas objetivas expostas na *tabela 8*.

Tabela 8: Tempo da hora-aula e número de aulas por turma, por semana.

Professor	Tempo hora-aula	Nº de aulas por turma
A1	40 min	2
A2	50 min	2
A3	50 min	2
B1	50 min	2
B2	40 min	2
B3	40 min	2
B4	60 min	2
C1	45 min	2
C2	50 min	2
C3	50 min	2
C4	50 min	2

Fonte: Os autores.

Por tanto, construiu-se a *tabela 9* com os dados corrigidos e com o cálculo da média da hora-aula.

Tabela 9: Média da hora-aula com dados contextualizados.

Professor	Tempo hora-aula
A1	40 min
A2	50 min
A3	50 min
B1	50 min
B2	40 min
B3	30 min
B4	45 min
C1	45 min
C2	50 min
C3	30 min
C4	50 min
Média	43,6

Fonte: Os autores.

Para se obter a média semanal, multiplica-se esse valor por dois, uma vez que todos os professores afirmaram ministrar duas aulas semanais. Ressalta-se que o cálculo da média tem como objetivo mostrar a problemática da hora-aula sendo considerada como

uma hora de relógio, não inserida, nesse cálculo, a quantidade de aulas que um professor ministra. Exemplificando: foi considerada, para efeito do cálculo da média, que o professor B3 tem a mesma quantidade de aulas semanais que o professor C4, porém se B3 (30 minutos) tivesse mais aulas que C4 (50 minutos) a média diminuiria, e se contrário, a média aumentaria.

Normalmente, o curso de Física na rede estadual, no Ensino Médio Regular, tem carga-horária de 80 horas anuais. Conforme informação, obtida junto aos professores questionados, é comum contar-se a hora-aula, como uma hora de aula, não importando que o número de minutos não corresponda a hora relógio, como exige a legislação vigente (parecer nº 8/2004/CEB/CNE).

Feita as correções nos dados de B3, B4 e C3, citadas acima, e calculando a média aritmética semanal de hora-aula, obtêm-se o valor aproximado de 43,6 minutos . Exemplificando: um professor que ministra 80 aulas de 43,6 minutos cada, fica devendo, ao fim do ano letivo, 30 aulas, o que corresponde a um número de aulas maior do que a previsão para cada unidade didática – normalmente, o ano letivo é dividido em quatro unidades e a média de aulas por unidade é 20 (vinte). Em síntese, o professor só cumpre com a obrigatoriedade de cumprir carga horária referente a 3 (três) unidades letivas, com essa terceira unidade incompleta. Para compensar essa diferença, se mantendo as duas aulas semanais, o ano letivo deveria superar os 200 dias, fato que dificilmente ocorre. No exemplo exposto, o acréscimo seria de 15 semanas, 3 meses (minorando). Assim sendo, o ano não comportaria essa demanda - férias dos docentes, recesso entre os semestres, e o ano letivo.

Esse *déficit* de tempo é uma situação corriqueira, constituindo um grave problema, principalmente para os cursos noturnos que têm hora-aula menor. Aumento na hora-aula das disciplinas, revisando o horário do turno, e curso em horário integral, são possibilidades para resolver o problema, mas que esbarram em novas problemáticas. A intenção, neste Trabalho, não é de responsabilizar os gestores das escolas, mas sim, alertar para a situação. E mais, a resolução vai além da gestão escolar, necessitando de mudanças nas políticas públicas de controle como, por exemplo, intensificar as auditorias pedagógicas.

Da utilização do laboratório didático

Quanto à utilização de laboratórios, para prática do componente curricular Física, os dados coletados por meio da pergunta objetiva, no questionário, segue na *tabela 10*.

Tabela 10: Utilização do laboratório de Física.

Professor	A1	A2	A3	B1	B2	B3	B4	C1	C2	C3	C4
Uso do laboratório	Não	Não	Sim	Sim	Não	Não	Não	Sim	Sim	Não	Não

Fonte: Os autores.

Considerando as informações coletadas no campo destinado às observações, no questionário, os professores A3 e B1 informaram que utilizam o laboratório de Física, mas os dois colégios citados A e B, não possuem laboratórios didáticos. O único colégio que possui laboratório de Física é o colégio C, porém a maioria dos professores não sabe como utilizar os equipamentos. Quando indagados sobre o laboratório, os professores C1 e C2 informaram que só foram ao laboratório uma vez no ano, assim mesmo, para realização de uma atividade demonstrativa. Dessas informações descritas se reelaborou os dados coletados na *tabela 10* e que resulta na *tabela 11*.

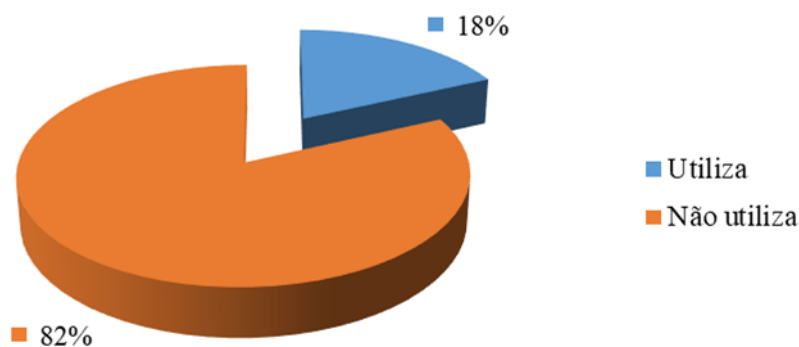
Tabela 11: Utilização do laboratório de Física contextualizado.

Professor	A1	A2	A3	B1	B2	B3	B4	C1	C2	C3	C4
Uso do Laboratório	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Sim	Não	Não

Fonte: Os autores.

Essa, possibilita quantificar a incidência no uso do laboratório por parte dos professores que ministraram aulas de Física, onde a pesquisa foi realizada (Fig. 3) . Considerando que C1 e C2 utilizam o laboratório, embora declarado que tenha sido uma vez no ano, somente 18% dos docentes consultados afirmam o uso.

Figura 3: Percentual da utilização do laboratório de Física.



Fonte: Os autores.

A demonstração no laboratório de Física é importante, mas para potencializar o efeito, é necessária a participação do aluno na execução dos procedimentos práticos. E mais, a familiarização com os aparelhos e com os métodos experimentais são passíveis com atividades regulares e não esporádicas. Infere-se daqui, novamente, a formação dos docentes que não são licenciados em Física ou em Ciências Naturais – muitos nunca fizeram uma prática em laboratório na sua formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conformidade com os dados coletados é possível inferir há superlotação de alunos por turma em um dos colégios. Devido a formação nenhum professor possuía licenciatura em Física. A maior parte dos docentes ministram aulas em uma série somente, o que resultaria em uma melhor performance, porém essa lógica não é comprovada quando se investigou utilização do laboratório de Física. Evidencia-se um *déficit* de tempo na carga horária dos cursos onde a hora-aula de 40 minutos, por exemplo, é considerada e registrada como uma hora de relógio. Quanto a problemática levantada com a utilização do laboratório didático de Física, dos três colégios pesquisados, dois não possuem laboratórios e no que tem a maioria dos professores não sabe utilizá-lo.

Alguns itens analisados nessa pesquisa são inerentes a esse contexto, nos colégios do município de Senhor do Bonfim. O quantitativo de alunos por turma, gerando salas de aulas lotadas. A formação dos docentes, que ministraram aulas de Física, distinta da área de concentração dessa disciplina. A escassez de tempo para cobrir o conteúdo de Física. E aqui não se restringi às duas aulas semanais, mas a problemática levantada sobre a hora-aula sendo computada como uma hora de relógio, minimizando a carga horária da disciplina. Com esse quadro de salas lotadas e tempo, fica justificado o percentual de utilização do laboratório didático em 18%.

Há que se reconhecer, *de per si*, a importância do ensino experimental sem a valorização excessiva do verificacionismo, aliada à possibilidade de se discutir e avaliar a raiz epistemológica do experimento, seu papel social e cultural na modernidade. Esses focos se constituirão, gradativamente, em práticas que ajudarão ao aluno a contextualizar, a criar pontes sólidas entre Ciência, Física, Tecnologia e Sociedade. Quanto se avilta o uso do laboratório didático de Física quando não se tem como prioridade a sua utilização?

Não é uma resposta quantificada, mas qualificada por diversos fatores que neste trabalho foram identificadas e contribuíram negativamente para essa.

A proposição é que as constatações evidenciadas pela pesquisa realizada alertem sobre a necessidade de mudança no cenário do processo ensino-aprendizagem da Física, em nível local, no município de Senhor do Bonfim e seu entorno, bem como, possa contribuir ao debate existente acerca desse problema. Quer seja na educação básica ou nos cursos de graduação, sob análise das principais dificuldades que envolvem os principais sujeitos, protagonistas dessa relação: o aluno da escola básica, o aluno em formação de professor na universidade e o professor formado pela universidade.

Esse momento da conclusão configura-se também como um recomeço, considerado como uma vontade de ampliar esses estudos para outras variáveis importantes que interferem na qualidade do ensino, no caso, o da Física. Um aprofundamento do viés sociológico, mais especificamente o sócio-político, assim como o papel da motivação, do interesse, da paixão para o ensinar e para o aprender.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. M. C. A problemática da formação de professores e o Mestrado em Educação da UNIBE. In: Revista profissão docente, vol. 1, no 1, p. 1-5, 2001.

ALVARENGA, E. M. Metodologia de la investigación cuantitativa y cualitativa. Assunción: A4 Diseños, 2008.

BRASIL. Lei n. 9.394 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional: promulgada em 20/12/1996.


_____. Parecer nº 8 CNE/CEB: Consulta sobre duração de hora-aula, 2004.

EHRENBERG, R. G.; BREWER, D. J.; GAMORAN, A.; WILLMS, J. D. Class size and student achievement. In: Psychological science in the public interest, vol. 2, no 1, p. 1-30, 2001.

KRASILCHIK, M. Reformas e realidade – o caso do ensino de ciências. In: Fundação SEADE, 2000.

MEDEIROS, A.; BEZERRA FILHO, S. A natureza da ciência e a instrumentação para o ensino da Física. In: Ciência & Educação, v. 6, n. 2, p. 107-117, 2000.

PENA, F. L. A. Por que, apesar do grande avanço da pesquisa acadêmica sobre ensino de Física no Brasil, ainda há pouca aplicação dos resultados em sala de aula? In: Revista Brasileira de Ensino em Física, vol. 26, no 4, p. 293-295, 2004.



REZENDE F.; OSTERMANN, F. A prática do professor e a pesquisa em ensino de Física: novos elementos para repensar essa relação. In: Caderno Brasileiro de Ensino de Física, vol. 22, no 3, p. 316-337, 2005.

QUEM TEM MEDO DA LOUCURA? UM RETRATO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS EM UM CENTRO DE ATENÇÃO PSICOSSOCIAL- CAPS

Patrícia Novais dos Santos ¹
Marilde Chaves dos Santos ²

RESUMO

Este trabalho discute as novas demandas para a educação e as novas propostas de atuação do pedagogo, partindo da seguinte problematização: Qual o papel do pedagogo em espaços não escolares? Para responder a esse questionamento a presente pesquisa objetiva, de forma geral, analisar as atribuições do profissional da área da pedagogia para atuar em um contexto não escolar. E, de forma específica, (re)conhecer as dinâmicas de atendimento do Centro de Atenção Psicossocial no contexto de modelo de assistência à saúde mental em vigor; descrever as atribuições do pedagogo em um Centro de Atenção Psicossocial da cidade de Floriano (PI); identificar as contribuições do pedagogo para a efetivação do atual modelo de atendimento às pessoas com transtornos mentais. Com base nisso, um Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) de Floriano (PI) foi tomado como referência para a discussão da temática, os dados coletados foram coletados através de entrevistas feita com duas pedagogas e observação do cotidiano da instituição. Tomou-se como referência para a construção desse trabalho Ghon (2010), Libâneo (2008), Franco (2008) Amarante (2000), entre outros e as leis: Lei nº 10.216 (BRASIL, 2001), Portaria nº 336/GM (BRASIL, 2002). Os resultados apontaram que no CAPS o pedagogo desenvolve múltiplas atividades. As ações desenvolvidas contribuem no desenvolvimento das habilidades sociais e cognitivas dos usuários, suas práticas colaboram com estes e seus familiares através de oficinas terapêuticas e orientações feitas através de técnicas humanizadas.

Palavras-chaves: Educação em espaço não escolar, Pedagogia, CAPS.

INTRODUÇÃO

Partindo de uma concepção progressista sobre a educação podemos compreendê-la como um produto de desenvolvimento social e que acontece a partir das relações existentes em cada sociedade. Este processo educacional acontece em diversos espaços para além das instituições escolares, podendo acontecer de forma intencional ou não intencional (LIBÂNEO, 2008). A fim de compreendermos a complexidade do processo educacional, entendendo que a Pedagogia, enquanto ciência da educação é responsável por realizar um estudo sistematizado

¹ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí- UFPI, Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Maranhão- UFMA patricia.novais@discente.ufma.com.br

² Pedagoga, Doutora em Educação, Professora adjunta da Universidade Federal do Piauí-UFPI, orientadora do texto. Email:marildechaves@bol.com.br

da *práxis* educativa e que essa ocorre “prioritariamente em lócus formais, especialmente na escola, mas não exclusivamente, pois ocorre na família, pode ocorrer no trabalho, nos processos de comunicação social, dentre muitos[...]” (FRANCO, 2008, p. 84).

Partindo desse princípio, podemos problematizar a questão da atuação do pedagogo, trazendo o seguinte questionamento: Qual o papel do pedagogo em espaços não escolares? Para responder a essa questão foi realizado uma investigação que tomou como referência um Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) por ser uma instituição que funciona com uma equipe multidisciplinar que inclui o profissional da Pedagogia. Os CAPS são instituições que tem por objetivo a acolher os pacientes com transtornos mentais, estimular sua integração social e familiar, apoiá-los em suas iniciativas de busca da autonomia (BRASIL, 2004) e que tem, portanto, um papel educativo se tomarmos a educação enquanto práticas sociais presentes nas interações humanas, independentes dos espaços onde elas ocorrem.

Dentro dessa perspectiva, a pesquisa em questão objetivou, de uma forma geral, analisar o papel do pedagogo no âmbito dos Centros de Atenção Psicossociais. Tomou-se como referência para a construção desse trabalho Amarante (2000), Libâneo (2008), Franco (2008), Gohn (2010) e as leis: Lei nº 10.216 (BRASIL, 2001), Portaria nº 336/GM (BRASIL, 2002) entre outros, cujas reflexões resultantes das ideias por eles discutidas estão colocadas a seguir e dizem respeito a um breve histórico da educação não formal no Brasil, bem como situa os CAPS no contexto da saúde. A isso se segue a exposição da metodologia, da análise de parte dos dados e de algumas conclusões obtidas na pesquisa que deriva o presente texto.

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL NO BRASIL

Antes de situarmos os CAPS como espaços educativos e que, por isso necessitam da presença de um pedagogo, cabe apresentar as discussões contemporâneas sobre os campos (ou modalidades) de educação: a informal, a formal e a não formal. Assim, tomando como referência autores como Libâneo (2008), Gohn (2010), Fank (2012) e levando em consideração elemento como: Objetivos, métodos e avaliação e a atuação do pedagogo serão apresentadas algumas características distintivas desses três campos, afim de que se possa situar melhor o papel dos CAPS enquanto espaços educativos.

Sendo assim, os autores referenciados acima defendem que na educação formal os objetivos estão voltados ao ensino e aprendizagem, visando formar um cidadão autônomo, com as mais variadas habilidades e competências desenvolvidas. Para isso os conteúdos são organizados de forma sistematizada, obedecendo normatização. Na educação não formal os

objetivos são próximos da formal no que se refere a formação de um cidadão autônomo, mas para além dessa questão, visa educar para igualdade e diversidade cultural, democracia dentre muitos outros objetivos que podem variar de acordo com o grupo que se queira trabalhar os conteúdos por sua vez, são aplicados com um menor grau de sistematização e a certificação nestes espaços não é obrigatória. Já a informal tem por intuito repassar hábitos, valores sociais, culturais embora não tenha sistematização e um objetivo pré-estabelecido.

Em se tratando da metodologia, pode-se dizer que este é um elemento que marca diferenças entre os três campos, pois enquanto na educação formal este elemento é estruturado e os profissionais que atuam nessa área obedecem a normatização o mesmo não ocorre com relação à educação não formal. Nela não há metodologias fixas, uma vez que as práticas realizadas dependem do público com o qual se está em contato. Já com relação ao campo informal, pode-se dizer que o aspecto metodológico, não é relevante pois ela ocorre de maneira espontânea.

No que se refere a avaliação realizada na educação formal possui critérios impostos por órgão reguladores esta poderá ser feita de maneira qualitativa, observando a participação dos alunos, mas comumente a avaliação é realizada de maneira rígida e tem caráter documental e eliminatório; ela também funciona como um meio de verificar se os métodos de ensino estão sendo eficazes. O processo avaliativo na educação não formal geralmente não utiliza notas não é um critério de reprovação e esta é feita a fim de avaliar a percepção dos participantes a respeito dos conteúdos que estão sendo aplicado os instrumentos avaliativos ficam a critério do educador e este deve considerar as necessidades do grupo envolvido. Assim como a metodologia a avaliação na educação informal não é considerada como algo necessário, uma vez que o ato educativo ocorre de forma não intencional.

Em espaços formais de ensino constituídos pela escolaridade o pedagogo pode atuar como docente, coordenador pedagógico e gestor da escola trabalhando junto com a equipe escolar para que esta possa atingir os objetivos já estabelecidos. Na não formal o referido profissional trabalha como coordenador de projetos ou como educador social, mas a educação nesses espaços acontece de forma coletiva através da interação entre os pares, o mesmo age como um mediador buscando corroborar para a busca da autonomia dos participantes. Já na informal o pedagogo não atua profissionalmente.

Embora os estudos que se debruçam em delimitar e nomear esses campos educativos sejam mais recentes, o que entendemos hoje por educação não formal começa a se desenhar no Brasil na década de 1960, diante de um momento de grandes acontecimentos políticos e

econômicos em meio um período marcado pelo capitalismo e o Estado se contrapondo às reais necessidades da população (DIAS, 2007, p. 01).

Em uma análise contextual, pode-se dizer que a década de 1960 foi marcada pela repressão, mas também pela a intensificação dos movimentos populares formado por trabalhadores de todos os setores. Neste sentido, Fank (2012, p. 38) acrescenta que a organização dos trabalhadores gerou duas situações: a primeira interessava tanto a classe trabalhadora quanto os políticos, pois referia-se à alfabetização dos trabalhadores e em última instância poderia gerar dividendo políticos eleitorais para os últimos. A segunda estava relacionada à educação enquanto tomada de consciência política dos trabalhadores. A mesma autora destaca que foi nesse período que surgem movimentos de educação popular, que ao mesmo tempo que expressavam uma tensão política em defesa da escola pública iam na contramão no pensamento burguês a respeito da alfabetização de adultos. Assim:

A educação popular, a partir da década de 60 no século XX, assumiu expressou uma tensão política no sentido de pressionar as ações governamentais em defesa da escola pública. Na contramão de concepção burguesa presente nas escolas, o movimento dos trabalhadores vai para além de campanhas de alfabetização e passa a representar a força da esquerda no país.[...] pensava-se não somente na alfabetização de adultos, mas, também na contestação à lógica capitalista, não tomando como referência os conhecimentos científicos descolados do saber popular, mas, exatamente, o saber dos trabalhadores, contextualizando nas suas relações com a sociedade e nas possibilidades de enfrentamento e intervenção social (FANK, 2012, p. 39).

Embora a concepção de educação popular tenha tomado forma de conscientização política e ter-se colocado como uma possibilidade de intervenção na realidade social ainda na década de 1960, ela foi interrompida com o Golpe Militar de 1964. Ainda assim, as experiências de educação popular estão no cerne do que hoje se denomina educação não formal.

Segundo Rocha & Guarçoni (2017, p. 55) até os anos 1980 a educação não formal foi tratada no Brasil não só pelo setor político como pelos docentes como um campo de menor expressão. Na década de 1990 ganha novos espaços e além de estar nos movimentos sociais torna-se presente nas empresas e nos processos de capacitação profissional, dentre outros. Nesse mesmo período, surge uma leva de trabalhos científicos utilizando o termo “Educação não formal” para denominar as práticas educativas que ocorrem fora dos muros da escola. Outro fator que contribuiu para a consolidação da área foi o fato da LDB ter institucionalizados os processos educativos que ocorre em espaços não formais. Nesse ínterim disciplinas que tratavam dessa modalidade já estavam sendo ministradas em universidades e faculdades. (GOHN, 2010, p. 11).

Ressalta-se o quão diverso é os espaços de atuação profissional de Pedagogia, especialmente no que refere a educação não formal, estando presentes hospitais, empresas, Organizações Não Governamental (ONGs), museus dentre outros. Nesta pesquisa, voltamo-nos para os CAPS, dando ênfase às relações entre educação e saúde.

O CENTRO DE ATENÇÃO PSICOSSOCIAL (CAPS) COMO MODELO SUBSTITUTIVO DE SAÚDE MENTAL

No Brasil o atendimento às pessoas com transtorno mentais tradicionalmente foi realizado em hospitais manicômios. Segundo Barroso & Silva (2011), esse modelo de serviço foi baseado na proposta alienista repercutida após a Revolução Francesa que considerava que a internação por tempo indeterminado seria mais viável para as pessoas que não teriam condições de viver em sociedade terem um espaço de acolhimento. Apesar da grande aceitação inicial, esse modelo acabou apresentando muitas falhas, desde maus tratos aos pacientes a hábitos cronificantes, isto é, práticas que contribuíam para o prolongamento do tratamento. Isto fez surgir o que Vidal; Bandeira; Gontijo (2008) chamam de movimento de desinstitucionalização que tinha como objetivo transferir o atendimento que vinha sendo feito nos moldes asilar para serviços realizados no seio da comunidade.

Esta proposta ganhou força nos anos 1950, ocasião em que reivindicações denunciavam os maus tratos sofridos pelos pacientes e afirmava ainda que o isolamento não contribuía para a recuperação, mas sim para a segregação e para que o tratamento fosse feito de forma mais eficaz se fazia necessário a inserção/reinserção dos doentes mentais na sociedade. Os autores acima citados afirmam que esta proposta trouxe muitos resultados benéficos em muitos países a partir desse período.

No Brasil, a Reforma Psiquiátrica (RF) toma forma em 1970 após longo período de transformações no serviço a saúde mental descritos por Amarante (2000). Esse pesquisador afirma que a luta antimanicomial denunciava mortes suspeitas nos manicômios, o alto enriquecimento dos proprietários dos hospitais psiquiátricos e do comércio farmacêutico através de recursos públicos, ações violentas e a cronificação dos quadros clínicos. Além dessas questões outro ponto criticado pelos reformistas eram as péssimas condições de trabalho a que estavam sujeitos os profissionais da saúde mental.

Segundo Amarante (2000, p. 51) a RF foi alavancada em função de um episódio que recebeu o nome de “Crise Divisão Nacional de Saúde Mental³” (DINSAM), funcionários das unidades do DINSAM iniciaram uma greve, em abril de 1978 a situação gerada a partir de uma denúncia feita por 03 médicos bolsistas a respeito das irregularidades existentes no Centro Psiquiátrico Pedro II (CPPII), este ato ganha grande repercussão levando grupos de profissionais da área a se organizarem para discutir e expor a falta de recursos para o setor e as más condições de trabalho.

Ainda sobre isso, o autor ora citado aponta que as questões relacionadas às condições de trabalho e as práticas desenvolvidas nos tratamentos para a saúde mental fizeram com que o movimento ganhasse grande espaço na mídia. Em decorrência disso, surge o Movimento dos Trabalhadores em Saúde Mental (MTSM) que tinha como ideal organizar um movimento em prol de melhorias na assistência em saúde mental como, por exemplo, o fim do uso de eletrochoque, esta luta deveria ser realizada com a participação de profissionais da área e de toda a sociedade. (AMARANTE, 2000, p. 52).

O processo de RF está alicerçado na Lei n. 10.216, de 6 de abril de 2001 que versa sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental e traz como pontos contrários ao modelo asilar questões como a que é apresentada no seu art. 4º que orienta que os casos de internação só serão realizados se todos os recursos extra hospitalares forem aplicados e nenhum ter se mostrado eficiente (BRASIL, 2001). Partindo desse princípio pode-se constatar que a referida lei visa tratar os indivíduos prioritariamente no ambiente familiar, utilizando mecanismos que contribuam para a autonomia dos indivíduos que façam desse tipo de serviço.

Nesse cenário de luta pelo atendimento humanizado surge a Rede de Atenção Psicossocial (RAPS), que atende pessoas com sofrimento ou transtorno mental e com necessidades específicas decorrentes do uso de crack, álcool e outras drogas, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS) e tem como objetivos principais promover o acesso da população ao serviço de atenção psicossocial; proporcionar o acesso das pessoas com transtornos mentais e de seus familiares aos espaços de atenção psicossocial e por fim deve-se articular para que ocorra a integração dos espaços de acesso à atenção e que estes possam realizar acolhimento e acompanhamento.

³ Órgão do Ministério da Saúde responsável pela formulação das políticas de saúde do subsetor saúde mental.

Muitos são os componentes que colaboram para um atendimento amplo daqueles que sofrem algum tipo de transtorno mental. A partir do que já foi apresentado, esta pesquisa se aprofundará na “Atenção Psicossocial especializada” na qual faz parte o Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) e suas diversas especificidades.

Após inúmeras manifestações contrárias ao modelo de atendimento hospitalocêntrico oferecido para os pacientes com transtornos mentais que tinha por finalidade dar assistência baseada em internações onde muitas vezes estes indivíduos sofriam maus tratos, com o objetivo de pôr fim nesse método de atendimento buscou-se um nova proposta de abordagem, visando um tratamento mais humanizado em busca da autonomia de seus usuários esta proposta é de grande importância para a efetivação da Reforma Psiquiátrica Brasileira. Ainda nesse sentido, o serviço de Atenção psicossocial surgiu e foi se expandido no país e se efetivou como um serviço substitutivo ao antigo modelo de atendimento psiquiátrico.

O CAPS ou Núcleo de atendimento Psicossocial(NASP) são, por sua vez, serviços de saúde mental aberto e comunitário integrado ao SUS. É um espaço de referência e tratamento para pessoas que possuem transtornos mentais, psicoses e demais quadros e tem por intuito possibilitar para seus usuários atendimento clínico e colaborar para a reinserção social através do acesso ao trabalho, lazer, exercício dos direitos civis dentre outros.

As atividades existentes nesse tipo de serviço podem ultrapassar sua própria estrutura física se utilizando da rede de atenção psicossocial a fim de potencializar as suas ações em benefício da singularidade dos usuários, de sua cultura e sua vida cotidiana sempre trabalhando em parceria com as famílias dos sujeitos para que estes possam atingir seus objetivos. De acordo com a Lei nº 10.216 (BRASIL, 2001), as instituições responsáveis pelo tratamento da saúde mental devem colaborar para a que a sociedade e os familiares possam participar de forma efetiva das ações realizadas nestes espaços.

Sobre a participação das famílias a instituição deve promover ações que contribua para o tratamento dos usuários no seio da família assim como também deverá dar condições assistenciais para os familiares destes indivíduos através de visitas da equipe multidisciplinar nos lares, rodas de conversas onde os familiares possam trocar experiências. Ainda sobre isso, Silva (2010, p. 13) reflete que o usuário deve ser tratado no seio da família, pois ela é uma unidade de cuidadora e que além disso é responsável por proporcionar o contato dos pacientes com a equipe multidisciplinar do CAPS.

Para tanto, o CAPS promove atividades tais quais objetivam contribuir para um melhor convívio dos usuários na sua família e na sociedade buscando a reestruturação psíquica e auto estima dos que utilizam estes serviços, a instituição pode oferecer variados tipos de atividades

que articulam não só o cuidado medicamentoso mas também ações terapêuticas que colaborem para a reinserção social dos sujeitos, vale ressaltar que cada usuário possui um plano individual de atividades para que este possa participar das ações promovidas de acordo com suas necessidades e capacidade.

Para melhor desenvolver práticas a equipe técnica da instituição deve sempre trabalhar de maneira interdisciplinar para que dessa forma possa atender de forma ampla os que procuram esse tipo de tratamento. A equipe deve elaborar atividades terapêuticas para os usuários além de promover acolhimento para os mesmos, a equipe multidisciplinar deve trabalhar de forma integrada considerando as especificidades de cada modelo de CAPS.

Apoiado nisso, este trabalho tem como objetivo apresentar o trabalho do pedagogo em um CAPS na cidade de Floriano no Estado do Piauí, e como a sua atuação contribui para a consolidação do novo modelo de atendimento dos que sofrem transtornos mentais.

PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O texto em tela trata-se da apresentação de parte dos dados de uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter exploratório (CÓRDOVA, 2009), cujo campo foi um Centro de Atenção Psicossocial (CAPS II) da cidade de Floriano (PI). A coleta de dados foi realizada entre os dias 16 de outubro à 29 de novembro de 2018 após o processo de submissão e aprovação do estudo no comitê de ética em pesquisa da Universidade Federal do Piauí (UFPI)⁴

Foram utilizadas como instrumentos de coleta de dados entrevistas e observações sistemáticas registradas em diário de campo, entre outras. Os dados produzidos foram analisados de acordo com os procedimentos metodológicos de análise de conteúdo utilizados na pesquisa qualitativa, seguindo as seguintes etapas: categorização, inferência, descrição e interpretação. (MINAYO, 2012). Como sujeitos, participaram duas pedagogas que atuam na referida instituição. A partir daí analisamos as dinâmicas de atendimento ofertadas, assim como também as dimensões educativas existentes no trabalho desenvolvido e as atribuições designadas para as pedagogas naquela instituição. Parte dos resultados alcançados pela pesquisa estão apresentados a seguir.

⁴ Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Piauí, com parecer nº 2.739.487.

UMA ANÁLISE DA ATUAÇÃO DE PEDAGOGAS EM CAPS DE FLORIANO-PI

Para compreender a dinâmica de atendimento do Centro faz-se necessário primeiro retomar as orientações dadas pela Resolução nº Lei nº 10.216, de 6 de abril de 2001 (BRASIL, 2001). Tal normativa assevera que é dever do Estado promover uma política de assistência à saúde mental que promova atendimento às pessoas que sofrem de transtornos mentais com a devida participação da família e da sociedade e que, ainda, o tratamento terá como objetivo permanente a inserção/reinserção do usuário na sociedade. Para isso, orienta-se que tais instituições devam oferecer um tratamento humanizado, de modo que os que procuram esse serviço possam se sentir acolhidos. A partir desse pressuposto registrou-se as primeiras impressões que se teve em relação ao funcionamento da instituição. Ressalta-se que devido a uma reforma no prédio do CAPS II, os usuários deste centro estavam sendo atendidos no CAPS ad. Assim:

Durante a primeira visita, dia em que fui apresentar o projeto à direção da instituição e aos pedagogos (as), encontrei duas situações que de início me chamaram atenção. A primeira foi um usuário vestido de terno e gravata e calça de capoeira dentro da direção utilizando um computador da instituição; a outra foi uma usuária tendo seu cabelo tingido por uma funcionária. Compreendi que este clima amigável entre os usuários e funcionários como um reflexo do modelo de atendimento vigente que se contrapõe ao modelo hospitalocêntrico, que era caracterizado pela rigidez e o isolamento dos doentes. O CAPS ad tem espaço que em alguns aspectos difere das instituições hospitalares, uma vez que sua arquitetura tem a aparência de uma residência. Apresenta-se com um local arejado, com espaços para repouso masculino e feminino, praça e campo de futebol. A parte hospitalar se faz presente através dos consultórios. Foi percebido que os usuários ficam muito à vontade na instituição, uns conversam na área outros dormem no sofá. (Diário de campo, 14 de outubro de 2018).

Baseados nisso observa-se a respeito das diferenças do atual modelo de atendimento à saúde em relação ao modelo hospitalocêntrico. De acordo com Silva (2010, p. 20) antes da RP “residia no isolamento imposto pelos hospitais psiquiátricos que feriam gravemente a cidadania do doente, quando não a eliminavam por completo”. As pessoas que sofriam transtornos mentais estavam excluídas do convívio social e eram submetidas a tratamentos violentos que negavam a sua condição humana, situação que diverge da observada no local da pesquisa.

Considerando o aspecto arquitetônico (o prédio não se parecer com um hospital), pode-se perceber uma aproximação das dinâmicas de atendimento com o que é sugerido pelo MS que orienta, que “as práticas realizadas nos CAPS se caracterizam por ocorrerem em ambiente aberto, acolhedor e inserido na cidade, no bairro” (BRASIL, 2004) contrapondo com o modelo

de assistência asilar que como aqui já discutido tinha o seu atendimento baseado em internações, isolamento e por maus tratos.

O CAPS trabalha com uma equipe multidisciplinar com uma diversidade de profissionais exigidas pelo MS. O atendimento multidisciplinar oferecido pelo CAPS possibilita um tratamento amplo para os usuários. Sobre isso, Vasconcellos (2010, p. 01) afirma que embora a partir da RP a defesa do trabalho interdisciplinar e a participação das equipes multiprofissionais nas políticas de saúde mental tornou-se uma estratégia no combate ao modelo hospitalocêntrico, a participação de diversos profissionais ainda causa divergências, tanto que tange à ideia da natureza das psicoses como na forma de tratamento. Durante a coleta de dados não se observou tal divergência.

A realização das atividades pela equipe multidisciplinar pode ser constatada no cotidiano da instituição conforme está descrito nas observações registradas no diário de campo abaixo:

Em contato com uma das entrevistadas, pude informar os objetivos dessa pesquisa a mesma me prestou alguns esclarecimentos sobre a sua atuação na instituição. A Pedagoga informou como funciona algumas atividades promovidas pela a instituição, o profissional participa de todas as ações realizadas no Centro, uma das atividades informadas por ela é a triagem, esta prática diz respeito ao primeiro passo para o tratamento dos usuários é neste momento em que o indivíduo informa os seus dados pessoais, sua condição socioeconômica, relações familiares e sociais além de descrever questões sobre o seu aspectos físicos, como altura, peso etc., para além disso no momento da triagem o profissional deve observar e registrar para futuras análises como a pessoa se comporta no momento da entrevista, se ela apresenta fuga de ideias, sonolência ou agitação, maneirismo (movimentos involuntários estereotipados) alucinação e etc. A profissional ressaltar ainda, que a triagem só pode ser feita por um profissional de nível superior e que a mesma pode ser feita no momento em que a instituição for buscada para tal sem necessidade de agendamento prévio. (Diário de campo, dia 16 de outubro de 2018).

Outra questão apontada pela entrevistada são as visitas realizadas pela a equipe do CAPS. Estas visitas são organizadas de duas formas: a primeira são as visitas particulares que são feitas nas casas dos usuários para aplicação de medicação naqueles que estão em tratamento intensivo em por apresentarem grau de transtornos severo que por vezes podem ficar impossibilitado de frequentar a instituição ou também podem acontecer para visitar o usuário que está afastado do tratamento neste caso a intenção é tentar compreender os motivos de seu afastamento e também fazer o indivíduo retorne ao tratamento. O segundo tipo de visita tem caráter institucional, ocasião em que a equipe do CAPS visita instituições como escolas para promoção de palestras ou realiza acompanhamento dos usuários que estão devidamente matriculados ou a postos de saúde e hospitais, afim de alinhar os atendimentos que estão sendo

ofertados na rede de saúde mental. Como ilustração, segue a descrição de uma visita institucional ao Laboratório Interdisciplinar de Ensino, Arte e Educação (LIBERTE) em uma Universidade com os usuários:

A entrevistada 02 promoveu uma visita institucional à Universidade Federal do Piauí- UFPI, *Campus* Amílcar Ferreira Sobral, com o intuito de era levar os usuários para conhecer um laboratório (LIBERTE) da referida instituição. Participaram da atividade 12 usuários acompanhados de 01 pedagogo, 02 enfermeiros (as), 01 técnico administrativo e 01 apoiador. Na oportunidade, os participantes puderam conhecer a dinâmica de funcionamento do laboratório de Artes além de desenvolveram uma atividade de colagem (Diário de Campo, 27 de novembro de 2018).

Durante a pesquisa, percebeu-se que o CAPS realiza diferentes tipos de atividades terapêuticas que podem ser feitas de forma individual ou em grupo. Assim, observou-se que a visita ora apresentada proporcionou aos usuários o contato com outros espaços fora do CAPS, além de proporcionar aos os participantes realizarem atividades de artes. Isso promoveu o que o Ministério da Saúde (MS) recomenda como tratamento proposto pelo CAPS realizado fora da instituição (BRASIL, 2004. p. 18). Assim, essa ação consta como parte da estratégia terapêutica de reabilitação psicossocial, em que o Centro pode se articular com outras instituições com associações, museus, escolas dentre outras para que as suas ações possam também ser realizadas no seio da comunidade.

Durante a coleta de dados, constatou-se que na instituição em estudo, os atendimentos e atividades são planejados e avaliados por toda a equipe, uma vez por semana. Na ocasião observada, a equipe multidisciplinar que compõe o centro relata as ações desenvolvidas, bem como novos casos e situações adversas que tenham acontecido no decorrer da semana e nessa reunião também é organizada as atividades e agendadas as visitas que devem ser realizadas na semana posterior. Consideramos que esta atividade observada, embora não se encontre presente nas orientações do MS, constitui-se numa atividade que colabora com a consolidação das novas políticas de atendimento, pois efetiva a ideia de um trabalho multidisciplinar, sendo o pedagogo um dos profissionais da equipe que participa desse momento.

Sobre as dimensões educativas presentes nas ações desenvolvidas do CAPS foi interrogado às entrevistadas quais seriam as ações de cunho educativo que são desenvolvidas na instituição e quais são os sujeitos que participam. Elas deram as seguintes respostas:

QUADRO 01: ATIVIDADES DE CUNHO EDUCATIVO

(Entrevistada 01)	(Entrevistada 02)
-------------------	-------------------

Palestras educativas, passeios culturais, participação em eventos realizadas pelas universidades, quem realiza são as universidades e também o CAPS II	São várias atividades desenvolvidas, dentre elas: artesanato, palestras, rodas de conversa e atividades corporais.
--	--

FONTE: entrevistas (2018).

Considerando que a educação é um processo que pode ocorrer em diversos espaços e o CAPS se caracteriza como um espaço de educação não formal, pois apresenta em sua organização de trabalho práticas que visam contribuir para o desenvolvimento das potencialidades de seus usuários através de terapias comunitárias, educação dos direitos civis, promoção de oficinas geradoras de renda dentre outras (BRASIL, 2004). Tais atividades tem em si uma dimensão educativa pois as ações executadas necessitam de organização, métodos e avaliação para que estas possam estar de acordo com a melhoria do paciente e o resgate da sua autonomia. O CAPS desenvolve diversos tipos de ações, dentre elas as oficinas terapêuticas, que de acordo com Silva (2015, p. 33020) “são a estratégia por meio da qual a reabilitação psicossocial deve se realizar”. São, assim, dispositivos que podem melhorar as relações sociais dos usuários entre seus pares. O autor esclarece que não basta ter uma oficina; é necessário que ela faça sentido a realidade na qual os usuários se encontram, os profissionais devem planejar de modo a levar os participantes a refletir sobre as conexões existentes entre o que foi produzido e a realidade dos mesmos.

Além dessa atividade o MS recomenda que seja realizada na instituição outras atividades de cunho educacional como por exemplo: reunião em grupo com as famílias dos usuários, afim de criar laços afetivos e também discutir problemas em comum, receber orientações e também criar um clima de solidariedade entre o grupo; atendimentos a uma família ou a membro de uma família para prestar esclarecimentos sobre o tratamento de determinado usuário; conversa e assessoramento individual ou em grupo sobre algum tema específico como por exemplo, direitos civis do usuário; atividades culturais como: festa junina do bairro, feiras, passeios a parques e museu, entre outras (BRASIL, 2004).

Corroborando com os objetivos das atividades propostas pelo MS, Gohn (2010, p. 30) aponta que a educação não formal possui algumas metas, dentre as quais: consciência e organização de como agir em grupos coletivos; formar o indivíduo para a vida e suas adversidades; resgate da autoestima; contribuição para que os participantes aprendam a ler e interpretar o mundo que o cercam. Posto isso, compreende-se que o CAPS é um espaço que apresenta uma grande diversidade de ações educativas que visam contribuir para a eficácia do tratamento das pessoas que são acometidas por transtornos mentais e que estas têm caráter educativo.

Para discutimos a respeito das atribuições do Pedagogo no CAPS, além das observações, foi questionado às pedagogas, quais as atividades que um pedagogo desempenha em Centro de Atenção Psicossocial e quais são as suas referências para realizar suas ações e se tais ações contribuem para a efetivação do novo de atenção à saúde mental.

QUADRO 02: ATIVIDADES QUE O PEDAGOGO DESEMPENHA NO CAPS

Entrevistada 01	Entrevistada 02
Orientação pedagógica aos usuários que frequentam a rede regular de ensino. Assessoria e orientação aos professores destes usuários; Acompanhamento nas atividades extra CAPS; orientação quanto a matrícula dos usuários nas escolas	Triagem, rodas de conversa, atividades de artesanato, acompanhamento aos usuários em passeios turísticos, visitas as instituições, visitas domiciliar, busca ativa domiciliar e acolhimento domiciliar, escuta e orientação individual e compartilhada, grupos terapêuticos, consulta compartilhada juntamente com o psiquiatra e família do usuário, estudo de caso compartilhada com a equipe multiprofissional e acolhimento a pessoas vulneráveis em ruas em sofrimento psíquico.

FONTE: Entrevista (2018)

Uma atividade observada foi a triagem, que é feita a partir de uma entrevista. Ela é o primeiro passo para o início ao atendimento do usuário e é neste momento que serão coletadas as informações necessárias para que a pessoa possa ser encaminhada para o tratamento que ele necessita. Durante o período de coleta de dados pude observar como é realizada uma triagem, conforme está registrado a seguir:

A triagem aconteceu por volta das 13:00hs sem que houvesse marcação prévia. A triagem foi feita com o objetivo de cadastrar um novo usuário na rede para que pudesse receber a sua medicação pois esta pessoa residia em outro estado. O novo usuário se tratava de adolescente de 14 anos de idade que possui Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). A pedagoga perguntou para a mãe que lhe acompanhava seus dados pessoais, situação educacional do menor, condição econômica dentre outras questões ao final das perguntas a profissional fez algumas orientações acerca dos direitos dos usuários e como ela poderia recorrer (Diário de Campo, 22 de novembro de 2018).

Coletar informações acerca dos dados pessoais e da sua condição física ou mental é objetivo da triagem, mas não o único. Como esse é o primeiro contato do usuário com o serviço, funciona como um canal para que ele se sinta acolhido pela instituição como também para que o profissional que o recebe procurar fazer com que ele se sinta seguro. De acordo com o MS (BRASIL, 2004, p. 15) a partir desse momento haverá um projeto terapêutico para este novo usuário. É relevante para o Pedagogo que ele também participe desse momento, pois é neste momento que irá iniciar uma construção de vínculo daquela pessoa com o profissional e para além disso as informações coletadas serão importantes para a construção das oficinas a serem aplicadas posteriormente.

Ao refletir sobre as atividades desenvolvidas pelos pedagogos no CAPS durante a pesquisa, questionamo-nos se a formação do pedagogo favorece o domínio das mesmas uma vez que não há espaço no currículo para aprofundar estas discussões.

Além dessas atividades a atuação do pedagogo também requer, como parte da equipe interdisciplinar, que ele desenvolva trabalhos terapêuticos com diferentes fins, uma vez que a Lei nº 10.216/2001, determina que o atendimento a pessoa com transtorno mental deve ser realizado em ambiente terapêutico da forma menos invasiva possível (BRASIL, 2001). A respeito, no curso da pesquisa pode-se acompanhar o desenvolvimento uma oficina de colagem com o objetivo de trabalhar a coordenação motora dos participantes. O desenvolvimento da atividade está descrito no registro a seguir:

Os usuários foram convidados para participar da atividade; apenas um usuário não teve interesse de participar. A atividade aconteceu com 04 pessoas. A proposta foi fazer com que as pessoas colassem em linhas pontilhadas pequenos recortes de EVA. Os demais demonstraram interesse. Estavam presentes 02 crianças, sendo uma delas neto de uma usuária e o outro filho de outra usuária. Um senhor que reclamou da atividade de pintura, proposta em outro dia, fez esta com boa vontade e com muita concentração. Este senhor cortou os pequenos recortes de maneira muito cuidadosa e fez a colagem demonstrando muita habilidade. Uma segunda usuária, que comumente apresenta o comportamento agitado, por muitas vezes gesticulava e falava sozinha, dizendo coisas desconexas, fez a atividade de forma organizada e apresentou comportamento tranquilo e passivo. Essa senhora fez sua atividade com muita precisão. A terceira participante demonstrou dificuldade para organizar os recortes no papel, colocando-os por diversas vezes fora da linha pontilhada. A última fez a tarefa sem maiores dificuldades (Diário de campo, 23 de novembro de 2018)

Refletindo sobre o trabalho desenvolvido pelo pedagogo no CAPS, Vale (2017, p. 37) ressalta que no trato com pacientes com transtornos mentais se faz necessário ter atenção e cuidado. É relevante neste caso que o trabalho possa ser desenvolvido com os demais profissionais que compõem a equipe do CAPS. Ao planejar as suas ações, o pedagogo deve considerar as dificuldades e as habilidades de cada indivíduo. A partir disso, os participantes terão maiores chances de responder melhor às atividades que serão desenvolvidas. Como no caso da atividade de colagem que tinha por objetivo trabalhar a coordenação motora, pode-se perceber que parte dos participantes precisam desenvolver mais essa habilidade. Ressalta-se aqui que trabalhos que visem desenvolver tais habilidades encontram-se no rol das atividades comumente desenvolvida por pedagogos, só que no âmbito da educação infantil e séries iniciais visando o desenvolvimento psicomotor da criança. No caso de pessoas com transtornos

mentais, tal habilidade, por vezes encontra-se comprometida, requerendo atividades que a desenvolva.

Considerando as ações desenvolvidas pelas profissionais da educação no CAPS, foi interrogado às mesmas sobre as referências que elas se baseiam para executar o seu trabalho. As respostas obtidas foram as que se seguem:

QUADRO 03: REFERÊNCIAS PARA DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

Entrevistada 01	Entrevistada 02
Conhecimento adquirido na graduação bem como as experiências no dia a dia	Primeiramente pelo humanismo, pela Portaria 336, companheirismo multiprofissional, usuário e família.

FONTE: Entrevistas (2018)

A RF, como já discutida neste estudo, tinha o objetivo também de denunciar os maus tratos às pessoas com transtornos mentais durante o modelo asilar, pois destacavam que “é no cotidiano da vida das instituições, dos serviços e das relações interpessoais que o processo da Reforma Psiquiátrica avança, marcado por impasses, tensões, conflitos e desafios” (BRASIL, 2005). Nesse contexto de avanços e retrocessos, os CAPS fazem parte de resultado de luta por tratamento humanizado que vem se consolidando com o movimento de Reforma Psiquiátrica no Brasil. A referida instituição vem colaborando com uma nova forma de conduzir ações nas políticas de saúde mental brasileiras.

A Portaria nº 336/GM, de 19 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002) norteia o funcionamento do CAPS. Nesse documento estão contidas informações acerca das diversas modalidades do CAPS, corpo de funcionários, horários de atendimento, tipo de atividades que devem ser ofertadas na instituição dentre outras orientações. A partir das observações realizadas na pesquisa, foi possível constatar que as atividades desempenhadas e mencionadas na entrevista pelas profissionais de fato condizem com as orientações apontadas na normativa.

Para além das normas outro ponto de apoio para a organização das atividades são as reuniões de avaliação e planejamento que é realizada com a participação de toda a equipe do Centro. Durante a coleta de dados foi possível observar a realização de uma reunião, conforme registro a seguir:

As reuniões de planejamento e avaliação acontecem todas as quartas-feiras no turno da tarde. Na reunião estavam presentes todos os funcionários, desde os técnicos até a direção da instituição. A reunião inicia-se com a fala da enfermeira que apresenta as triagens que ela teria feito durante a semana, apresenta o resumo do atendimento realizado. Em seguida a Pedagogo também apresenta as triagens que fez durante a semana e posteriormente faz um relato acerca de uma visita feita por ela. Durante a exposição dos relatos

feitos toda equipe participa fazem colocações sobre os casos dão sugestões de terapias e assim segue a reunião com os profissionais relatando as ações desenvolvidas e também dando encaminhamento para as atividades que deverão ser feitas posteriormente. Os casos apresentados durante a reunião de avaliação/planejamento devem ser mantidos sob sigilo os participantes das mesmas não devem informar a terceiros sobre os casos que foram discutidos (Diário de Campo 24 de Outubro de 2018)

Como apontado pela entrevistada 02, o convívio com os profissionais de outras áreas no dia-a-dia ou em reuniões específicas contribuem para o planejamento do trabalho das pedagogas, pois nestes momentos eles podem trocar informações sobre os casos assim como também podem sugerir de acordo com sua formação métodos para o tratamento dos usuários. A troca de experiências é muito importante para que o pedagogo em parceria com toda a equipe possa atingir a demanda da instituição.

Relacionando essas questões ao modelo de atendimento à saúde mental vigente foi perguntado às pedagogas se as mesmas entendiam que a atuação de um pedagogo contribuía para atual modelo de atendimento à saúde mental, obtendo-se as seguintes respostas:

QUADRO 04: O PAPEL DO PEDAGOGO NAS AÇÕES DE SAÚDE MENTAL

Entrevistada 01	Entrevistada 02
Sim. O papel do pedagogo é importante visto que as orientações realizadas são feitas com didática sendo um profissional hábil para realizar a função	Sim. Tem contribuído para a inclusão social pedagógica e profissional das pessoas que tem transtorno a viverem de forma melhor para que tenham capacidade de continuarem a realizarem suas atividades do dia a dia como estudar e o convívio social

FONTE: entrevistas (2018)

Pode-se dizer que as reflexões feitas pelas entrevistadas vão de encontro com a portaria 336/02, que insere o pedagogo como um dos profissionais que deve compor a equipe multidisciplinar do CAPS, o MS recomenda que este atue em qualquer um dos modelos de CAPS. O trabalho do pedagogo nesta instituição não é realizado apenas para o processo de letramento, mas em especialmente voltado para trabalhar as relações sociais dos usuários, buscando estimular a autoestima e a reestruturação psíquica dos indivíduos. Sobre a atuação do pedagogo, Souza (2014 p.10) aponta que “passam a existir nestes espaços práticas clínicas, pedagógicas e sociais, e o pedagogo pode assim se encaixar na realização das práticas pedagógicas e sociais”.

Em consonância com as respostas apresentadas, notou-se no decorrer das observações que o profissional da pedagogia tem inúmeras possibilidades de atuação na instituição. Vale salientar que as atividades por elas desenvolvidas colaboram para o tratamento humanizado

previsto na Lei (BRASIL, 2001). Ainda sobre as ações desenvolvidas pelo pedagogo em um serviço de atenção à saúde mental, Santos & Santos (2017, p. 22506) destaca que “à interação dos usuários entre si, entre suas famílias e entre eles e a sociedade, torna-se uma estratégia importante para a inclusão social e educacional dos utilizadores do centro”

Com base nisso, compreende-se que o pedagogo é um profissional de grande importância para o desenvolvimento integral do indivíduo pois, utiliza métodos humanizados que contribuem para a efetivação do ideal de atendimento visado pelo movimento da reforma psiquiátrica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo evidenciou que as transformações ocorridas na sociedade contribuíram para a expansão do espaço de atuação do pedagogo ampliando dessa forma o conceito de educação e a busca por seu estudo sistematizado. Constatou-se a diversidade de espaços de atuação do referido profissional.

Os resultados apontaram que no CAPS o pedagogo desenvolve múltiplas atividades. As ações desenvolvidas contribuem no desenvolvimento das habilidades sociais e cognitivas dos usuários, suas práticas colaboram com estes e seus familiares através de oficinas terapêuticas e orientações feitas através de técnicas humanizadas.

Verificou-se que a prática pedagógica no tratamento de pessoas em sofrimento psíquico auxilia na reinserção social e reestruturação cognitiva dos usuários fazendo com que dessa forma o pedagogo seja um importante profissional para a efetivação do atual modelo de atenção à saúde mental. A partir das constatações feitas compreende-se a importância do serviço do pedagogo na consolidação das políticas de atendimento às pessoas que possuem transtornos mentais.

REFERÊNCIAS

AMARANTE, Paulo. **Loucos pela vida**: a trajetória da reforma psiquiátrica no Brasil. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2000.

BARROSO, S. M.; SILVA, M. A. **Reforma Psiquiátrica Brasileira**: o caminho da desinstitucionalização pelo olhar da historiografia. Revista da SPAGESP - Sociedade de Psicoterapias Analíticas Grupais do Estado de São Paulo Jan.-Jun. 2011, Vol. 12, No. 1, pp. 66-78.

BRASIL. **Lei Nº 10.216, De 6 De Abril De 2001**. Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde

mental. Disponível em:<

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10216.htm>. Acesso em: 13.03.18.

_____. **Portaria Nº 336, De 19 De Fevereiro De 2002.** Disponível em:<
http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2002/prt0336_19_02_2002.html>. Acesso em:
10.12.18

_____, **Saúde mental no SUS: os centros de atenção psicossocial.** Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. SILVEIRA, Denise Tolfo. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel. SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

DIAS, Camila Santos. **Educação não-formal e emancipação humana sob olhar da psicologia.** Acesso em<http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_arquivos/6/TDE-2008-03-11T091318Z1410/Publico/Camila%20Santos%20Dias1.pdf> Acesso em: 27/01/19

FANK, Elisiane. **Educação em espaço não escolar.** Curitiba: Fael, 2012.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia como ciência da educação.** São Paulo: Cortez, 2008. 2 ed.

GOHN, Maria da Gloria. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais.** São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?.** São Paulo: Cortez, 2008

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa Social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e criatividade.** 31 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.p.09-29.

ROCHA, Luciana Bellé, GUARÇONI André. **Educação não-formal e seu processo de avaliação.** Revista Científica Intellecto .Venda Nova do Imigrante, ES, Brasil. v.2, n.2, 2017 p. 54-63.

SANTOS, Patrícia Novais dos; SANTOS, Marilde Chaves dos . **O Centro De Atenção Psicossocial (CAPS) Como Alternativa De Atuação Do Pedagogo:** Relato De Uma Experiência. In: IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação - SIRSSE VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente - SIPD/CÁTEDRA UNESCO, 2017, Curitiba. Formação de professores: contextos, sentidos e práticas, 2017. p. 22498-22507.

SILVA, Ana Maria Pedrosa. **A Importância do CAPS na Consolidação do Novo Modelo de Saúde Mental Brasileiro.** 2010. Monografia (Especialização em Gestão de Sistemas e Serviços de Saúde) - Centro de Pesquisa Aggeu Magalhães, Fundação Oswaldo Cruz, Recife, 2010.

VASCONCELLOS, Vinicius Carvalho de. **Trabalho em Equipe na Saúde Mental: O Desafio Interdisciplinar em um CAPS.** Smad, Rev. Eletrônica Saúde Mental Álcool Drog. (Ed. Port.) V.6 N.1 Ribeirão Preto. 2010.

VIDAL, Carlos Eduardo Leal, BANDEIRA, Marina, GONTIJO, Eliane Dias. **Reforma psiquiátrica e serviços residenciais terapêuticos.** Disponível em:<
<http://www.scielo.br/pdf/jbpsiq/v57n1/v57n1a13.pdf> > . Acesso em : 10. 03. 2019.

SABERES, MEMÓRIAS E HISTÓRIAS: A POLIFÔNIA DA EDUCAÇÃO

Ueliton André dos Santos Silva¹

RESUMO

O objetivo deste estudo foi realizar uma análise acerca das experiências de vida dos educandos como sendo pontos significativos ao longo de sua formação escolar. Nesse sentido, se advoga que uma educação para a emancipação deve assumir um papel formativo e que confronte os padrões conformativos impregnados nos modelos de educação institucionalizada sob os ditames das camadas hegemônicas. Isso posto, a formação escolar ao ser inserida no repertório experiencial do indivíduo não deve ter como foco o apagamento dos saberes, da história ou das experiências construídas pelos sujeitos até aquele momento. Em ato contínuo, é destacado que nesse movimento, o jogo dialético entre: reflexão/ação e a objetividade/subjetividade se manifestam como pontos fecundos, posto que, um não se opõe ao outro como via de negação, mas antes como fenômenos que se entrecruzam na formação do educando. Ao vincular as experiências individuais com a educação é buscado criar uma ponte entre formação escolar e compromisso social. Aqui fica evidente a importância de uma prática educacional que contemple as diferenças humanas com dignidade e respeito, prática essa que é passível de realização nos diferentes âmbitos sociais, comunitários e escolares. Eis um dos motes para o destaque numa educação para a humanização e autonomia do ser, quer dizer, um fazer no qual o *Eu* e o *Outro* possam dialogar e conviver sem que um deva sucumbir aos caprichos do outro.

Palavras-chave: Experiências de vida, Educação, Emancipação, Formação.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa estabelecer uma discussão na qual as práticas educacionais possam ser apreciadas sob uma perspectiva do fenômeno experiencial humano, de modo que o ato de educar possa ser firmado no respeito as diferenças e na coexistência humana em sua pluralidade. Assim sendo, é evocado ao debate a questão da educação libertadora como instrumento essencial para emancipação das pessoas dos rótulos sociais que operam como retroalimentadores da opressão e da exclusão, quer dizer, um elemento potencializador e promotor de práticas que focalizem o mundo real, e assim possa superar as marcas do racismo, sexismo e das desigualdades sociais, econômicas e territoriais que mostram seus efeitos de forma perversa sobre os grupos que foram e ainda são vistos como subalternos.

¹ Mestrando em Crítica Cultural na Universidade do Estado da Bahia - UNEB-Campus II, Graduado em Psicologia pelo Centro Universitário UNIRB, ueliton_andre@hotmail.com.

Partindo desses argumentos, o objetivo norteador deste trabalho é analisar de forma crítica a aplicabilidade das experiências de vida dos educandos como pontos significativos para sua formação escolar, bem como, (re)problematizar algumas questões de origem social e histórica como forma de resistência e engajamento político para que o educando possa ler, entender e intervir sobre determinados fenômenos sociais que categorizam e esvaziam grupos humanos de suas potências criadoras e transformadoras.

Para a realização do estudo foi adotada a metodologia de pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa. Portanto, os dados que estruturam a pesquisa foram coletadas em livros, repositórios *online* de teses, revistas e periódicos científicos. Em vista do objetivo geral do trabalho está centrado em analisar o papel das experiências de vida iniciais dos sujeitos como pontos significativos ao longo de sua formação escolar, foram adotados os seguintes objetivos específicos: apresentar as experiências de vida do educando como norteadores para uma educação emancipadora, analisar as práticas educacionais bancárias sob uma perspectiva crítica e investigar o papel político social da educação. Dentre os principais teóricos que fundamentam o trabalho são citados: Brasil (1988), Foucault (1999), Freire (1981; 1987; 1995; 2017; 2019), Krenak (2019) e ONU (1948).

Os resultados encontrados evidenciam que o ato de educar não se configura como uma ação neutra, mas antes, é um fazer social e político. Assim, é de fundamental importância estabelecer questionamentos acerca da intencionalidade dessa construção, quer dizer, propor uma análise aprofundada acerca dos interesses visíveis e invisíveis que operam sobre determinados modelos educacionais. Logo, é importante a proposição de meios que busquem consolidar esse fazer sob um viés humanizado, visto que a educação é um processo que atravessa de forma direta o desenvolvimento das pessoas.

Dito isso, este trabalho concebe o ser humano como um agente ativo que constrói seu mundo à medida que é também por ele constituído. Por esse ângulo, é de fundamental importância uma educação que revele precedentes para a coexistência dos sujeitos em suas singularidades. Focaliza-se assim a criação de novas vias em que o sujeito possa efetivamente se constituir como um ser no mundo e para o seu mundo, sem que seja imposta uma doutrinação de subjetividades pautada nos interesses de uma elite dominante que busca tirar de cena aqueles que são revestidos como inadequados, selvagens ou primitivos.

METODOLOGIA

Com base nos argumentos de Lakatos e Marconi (2003), é constatado que a metodologia adotada para a concretização deste trabalho se insere no grupo das pesquisas de natureza qualitativa de cunho bibliográfico. Assim sendo, as informações utilizadas ao longo do estudo foram coletadas em livros, revistas e periódicos científicos digitais.

1.RESULTADOS E DISCUSSÃO

1.1 Tecendo os fios para uma educação da experiência humana

As experiências de vida se constituem como elementos carregados de significados e sentidos. Sua significação atravessa diretamente a formação humana nos seus diferentes contextos. Nessa trama conjuntural, compreende-se a experiência como um fenômeno contínuo ao longo da vida dos indivíduos. Mediante essa multiplicidade de possibilidades, o presente artigo voltará sua análise para a importância da experiência discente como um elo significativo para a continuidade da formação escolar, posto que a constituição experiencial do educando se inicia muito antes de sua inserção nos espaços escolares. Assim sendo, conforme defendido por Freire (2019), a formação escolar ao ser inserida no repertório experiencial do sujeito não deve ter como foco o apagamento dos saberes, da história ou das experiências construídas pelos sujeitos até aquele momento. Uma educação para a emancipação deve assumir um papel formativo e que confronte os padrões conformativos impregnados nos modelos de educação institucionalizada sob os ditames das camadas hegemônicas (FREIRE, 2017).

Nesse sentido, como as experiências dos educandos podem ser incorporadas no ambiente escolar como elemento de intercâmbio comunicacional entre os educandos para uma formação libertadora? Uma das premissas para uma educação emancipadora é a inserção do indivíduo como agente participativo de todo seu processo formador. Sob essa orquestração é conferido ao educando o lugar de pensador e problematizador do seu mundo. Nessa visão ampliada, a educação ultrapassa a perspectiva institucionalizada que se impõe como um mero ato formal encrustados nas paredes e muros das escolas e que se pautam em um modelo bancário (FREIRE, 2019).

Refletir, avaliar, programar, investigar, transformar são especificidades dos seres humanos no e com o mundo. A vida tornasse existência e o suporte, mundo, quando a consciência do mundo, que implica a consciência de mim, ao emergir já se acha em relação dialética com o mundo. A questão da tensão consciência/ mundo, que envolve suas relações mutuas levou Sartre a dizer que "consciência e mundo se dão ao mesmo tempo". As relações entre ambos são naturalmente dialéticas, não importa a escola filosófica de quem as estuda. Se mecanicistas ou idealistas não podem alterar a dialética consciência/mundo e subjetividade/objetividade, isso não significa que nossa prática idealista ou mecanicista esteja eximida de seu erro fundamental (FREIRE, 1995, p.21).

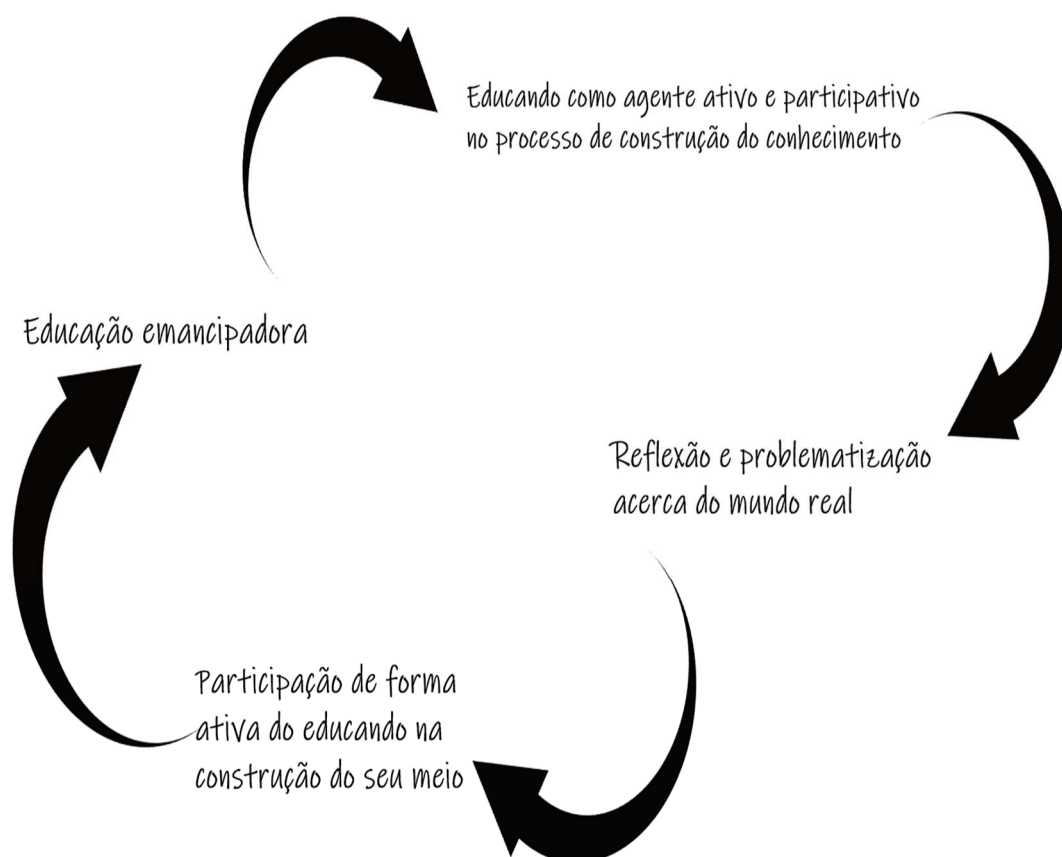
Assim como Paulo Freire (2019), concebe a educação como uma prática para libertação e a autonomia do ser, na qual por meio da leitura e problematização do seu mundo as pessoas possam realizar ações que as possibilitem a *Ser mais*. Nessa mesma linha reflexiva, Krenak (2019), aponta que a subjetividade e materialidade do mundo caminham em sincronia, por meio dessa comunhão é possível criar e reinventar novas histórias e modos de ser e está no mundo e com o mundo para além das retóricas universalizantes que tentam conter e capturar os corpos e as subjetividades em uma lógica neoliberal, em que não apenas a educação se torna um produto de mercado, mas também a própria vida humana é posta como uma coisa que pode ser facilmente descartável e substituível.

Nessa tessitura, a educação, ao ser vista como um processo social, possibilita aos sujeitos um movimento transformador de si e do mundo, visto que por meio de sua participação de forma ativa na construção do seu meio o educando pode se apropriar de uma consciência crítica acerca da sua presença e existência, “o que implica no reconhecimento de não apenas estarem no mundo, mas com o mundo” (FREIRE, 1981, n.p.). Isso posto, destaca-se que:

Cantar, dançar e viver a experiência mágica de suspender o céu é comum em muitas tradições. Suspender o céu é ampliar o nosso horizonte; não o horizonte prospectivo, mas um existencial. É enriquecer as nossas subjetividades, que é a matéria que este tempo que nós vivemos quer consumir. Se existe uma ânsia por consumir a natureza, existe também uma por consumir subjetividades — as nossas subjetividades. Então vamos vivê-las com a liberdade que formos capazes de inventar, não botar ela no mercado (KRENAK, 2019, p.15).

Frente a essa exposição se apresenta a seguir um diagrama sistêmico acerca das ideias aqui referidas.

Figura 01- Pensando a educação emancipadora de forma sistêmica



Fonte: elaborado pelo próprio autor.

As informações apresentadas na *figura 01*, esboça de forma simplificada, mas de modo contundente o que aqui se advoga como educação emancipadora. Nesse movimento, o jogo dialético entre: reflexão/ação e objetividade/subjetividade se manifestam como pontos fecundos, posto que um não se opõe ao outro, mas antes são fenômenos que se entrecruzam na formação do educando. Nesse quesito, é importante uma reflexão constante do que está sendo solidificado como educação formadora, tendo em vista que para Freire (2017), esse fenômeno não está isento dos investimentos ideológicos do poder hegemônico.

A educação, assim como outros processos humanos, é atravessado de forma direta ou indireta por questões sociais, políticas, culturais, econômicas e históricas. Contudo, ao se impor um modelo específico de educação não é incomum que tal prática venha acompanhada por um discurso de neutralidade, quer dizer, o modelo de educação imposto como o padrão universal é dado como algo neutro e que está livre de impregnações

ideológicas. Todavia, Freire (2019) aponta de forma incisiva que tal e neutralidade não existe. Para uma educação libertadora é fundamental a profusão de passos mais largos para além da mera memorização e decodificação de conteúdo. Isso posto, Freire (1981, n.p.), explica que “a mera aprendizagem da leitura e da escrita não faz milagres. Não é ela, em si mesma, a que cria empregos”. Por esse ângulo, a educação para libertação aqui advogada não se refere a efetivação de propostas para a distribuição de papéis de certificação. Nesse sentido, ao se conceber a educação como um dos Direitos Humanos Universais, sobre qual modelo de educação esse direito efetivamente se refere? O que a Constituição Federal Brasileira de 1988 preconiza acerca desse fazer? Quais os reais objetivos das campanhas e políticas educacionais que se esboçam nesse cenário neoliberal?

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada em 10 de dezembro de 1948, ressoa como um instrumento norteador para as relações entre os indivíduos. Aqui é oportuno destacar o final da Segunda Guerra Mundial em 1945, como um dos eventos históricos que se faz presente como antecedente à Declaração Universal dos Direitos Humanos, o que evidencia uma preocupação com os limites entre a guerra e paz, o amor e ódio, o humano e o desumano. Em seu preambulo é destacado que o desrespeito ou atos de barbárie acerca dos direitos humanos, não apenas emergem como pontos que usurpam a dignidade dos indivíduos, como também se instalam como veículos de ruptura e que impedem “que todos gozem de liberdade de palavra, de crença e da liberdade de viverem a salvo do temor” (ONU, 1948, p.2).

Em seu primeiro artigo, fica definido que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade” (ONU, 1948, p.2). Ao vincular a educação como uma ponte imprescindível para esse fazer fica evidente a importância de uma prática formadora que contemple as diferenças humanas com respeitabilidade. Práticas essas que mesmo sendo instigadas no *locus* escolar não devem a eles se limitar, ou seja, é preciso uma interlocução com os diferentes âmbitos sociais, comunitários e escolares. Eis um dos motes que destaca a importância de uma educação para a humanização e autonomia do ser, quer dizer, um fazer no qual o *Eu* e *Outro* possam dialogar e conviver sem que um deva sucumbir aos caprichos do outro.

No que concerne ao campo da educação, dentre muitos pontos instituídos pela Constituição Federal de 1988, serão citados alguns deles como elementos de análise. Em seu Artigo. 205, é declarado que “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”. Uma definição ampla e aparentemente factível, contudo, não se deve perder de vista que para determinadas ações serem concretizadas é preciso condições materiais e não apenas legais. Uma não anula a necessidade da outra, embora muitos avanços tenham sido alcançados muitos cidadão ainda se encontram excluídos do acesso pleno a sua cidadania e a referida qualificação para o trabalho.

Avançando nessa discussão são apontados alguns dos princípios presente no Art. 206 da referida Constituição (BRASIL, 1988).

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VII - garantia de padrão de qualidade;

No cenário atual, a educação vem sendo efetivamente posta em prática seguindo esse rigor legal? O que se observa no atual cenário é o desmonte da educação em seus diferentes níveis, cujos pontos justificadores para esses ataques é a necessidade de reformular um modelo de educação que deu errado. A sociedade brasileira é marcada por uma pluralidade de condições sociais e econômicas que se expõem em diferentes experiências de vida. Enquanto muitos brasileiros pertencentes a uma elite burguesa sonham com os cursos de *status* nas melhores universidades nacionais e internacionais, uma outra parcela da população menos favorecida economicamente luta cotidianamente para levar o sustento para suas famílias e ainda conciliar a jornada de trabalho com a jornada de estudos.

É esse tipo de igualdade e permanência que o atual governo deseja resolver com o cortes sumários de recursos financeiros na educação e com a implantação de escolas militares para a normatização de comportamentos? Educação para a emancipação transforma vidas, em contrapartida uma educação para a normatização não apenas retroalimenta padrões de desigualdades, como pouco ou quase nada muda na sociedade, posto que o foco não está no ser em sua singularidade, mas sim na ideia universal do cidadão padrão.

Essa argumentação se faz necessária e urgente tendo em vista que, embora a referida declaração postule que todos possuem a capacidade para usufruir de tais direitos

instituídos as condições não caminham ao mesmo passo para essa efetiva consolidação. Muito se avançou, mas é preciso promover discussões e abrir canais de fala e de escuta para a que assim possam emergir as lutas em prol da efetiva implantação desses direitos no cotidiano. É inaceitável que em pleno século XXI, pessoas sejam excluídas do campo do direito por fatores étnicos, religiosos, sexuais ou de gênero.

1.2 Educação para transformação

Ao se buscar uma educação que coteje de fato essa agenda dos direitos fundamentais é necessário um olhar mais sensível acerca de determinados projetos políticos que são acionados como salvadores da nação. Um exemplo prático desses projetos que vão de encontro com tais direitos é o desmonte da Educação brasileira nesses últimos anos. Desde o ano de 2017 mais especificamente, determinadas discussões caminham na tentativa de implantar não apenas uma educação bancária, mas também neodisciplinadora, na qual as escolas de filosofia militar são projetadas e apresentadas como um dispositivo para a salvação da nação e erradicação da violência e da desigualdade no país.

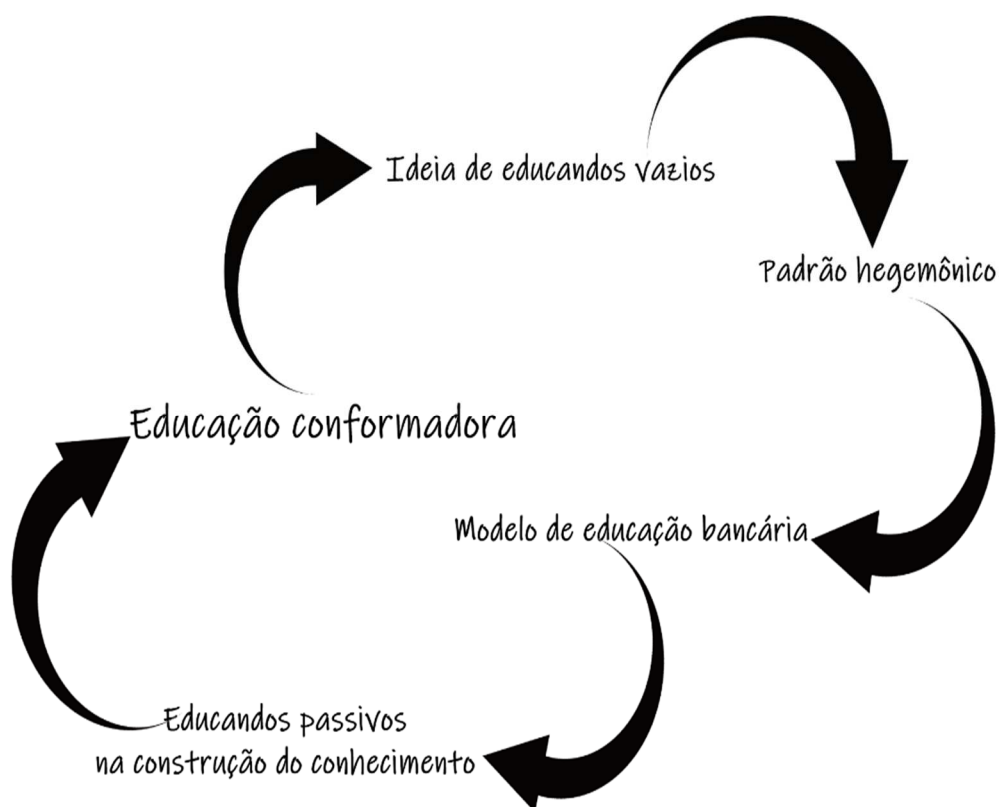
Nesse sentido se evidencia uma associação da educação com determinados espectros de sujeito e sociedade ideal. Ao se projetar a ideia de sujeito desenvolvido é também projetado o ser atrasado que precisa se vestir com o progresso. Nessa mesma linha de raciocínio as sociedades são concebidas como modernas ou primitivas, ideia essa que advoga que a primeira deve colonizar a segunda. Conforme aponta Krenak (2019, p.12), é essencial que as pessoas assumam uma postura crítica acerca da “ideia plasmada de humanidade homogênea” que vem transcorrendo ao longo da história e que se apropriou de uma posição que outrora foi ocupado pela ideia da cidadania.

Nossas crianças, desde a mais tenra idade, são ensinadas a serem clientes. Não tem gente mais adulada do que um consumidor. São adulados até o ponto de ficarem imbecis, babando. Então para que ser cidadão? Para que ter cidadania alteridade, estar no mundo de uma maneira crítica e consciente, se você pode ser um consumidor? Essa ideia dispensa a experiência de viver numa terra cheia de sentido, numa plataforma para diferentes cosmovisões (KRENAK, 2019, p.12-13).

Ao serem acoplados na forma de selvagem, primitivos ou incultos, os indivíduos pertencentes a determinados grupos humanos (povos originários, negros e pobres), são

interpretados como pessoas “famintas de conteúdos”, cujo alimento a ser distribuído é a cultura hegemônica. Essa analogia se liga diretamente com a ideia de educação bancária apresentada por Freire (2019), no qual os educando são interpretados como sujeito da falta, do vazio que precisam ser preenchidos ou alimentados com os conteúdos pré-estabelecidos.

Figura 02- Ciclo de uma educação conformadora



Fonte: elaborado pelo próprio autor.

A *figura 02*, apresenta de forma sucinta um dos modelos possíveis para se compreender o funcionamento e a operacionalidade do modelo de educação conformadora, ao qual também pode ser denominada de educação bancária. Conforme se observa, existe um modelo definido de sujeito a ser impresso. Assim sendo, os educandos são vistos como folhas em branco à espera da transcrição pronta e acabada do conhecimento, processo esse que requer passividade e comportamentos acríticos dos indivíduos, tendo em vista que o conteúdo a ser infiltrado já está dado como pronto e acabados, cuja utilidade é posta como universal e intransmutável (FREIRE, 2019).

Frente a tais exposições é oportuno destacar que:

[...] toda prática educativa envolve uma postura teórica por parte do educador. Esta postura, em si mesma, implica – as vezes mais, as vezes menos explicitamente – numa concepção dos seres humanos e do mundo. E não poderia deixar de ser assim. É que a processo de orientação dos seres humanos no mundo envolve não apenas a associação de imagens sensoriais, como entre os animais, mas sobretudo, pensamento-linguagem; envolve desejo, trabalho-ação transformadora sobre o mundo, de que resulta o conhecimento do mundo transformado. Este processo de orientação dos seres humanos no mundo não pode ser compreendido, de um lado, de um ponto de vista puramente subjetivista; de outro, de um ângulo objetivista mecanicista. Na verdade, esta orientação no mundo só pode ser realmente compreendida na unidade dialética entre subjetividade e objetividade. Assim entendida, a orientação no mundo põe a questão das finalidades da ação ao nível da percepção crítica da realidade (FREIRE, 1981, n.p.).

Em torno da opressão, da exclusão e da discriminação, circula a ideia do fatalismo social, no qual determinadas pessoas se encontram nesta ou naquela situação não em decorrência de um poder opressor e desumano, mas sim em decorrência de processos naturalmente dados. Logo, devem ser seguidos sem questionamentos ou críticas. No interior desses discursos normatizadores se capilarizou “a afirmação de que "as coisas são assim porque não podem ser de outra forma" e ocidentalmente fatalista, pois decreta que a felicidade pertence apenas aqueles que tem poder (FREIRE, 1995, p. 23). E aos indivíduos comprimidos na vestimenta social do ser inferior é eleito a viver na posição de excluídos, não porque uma arquitetura social e ideológica do poder assim deseja, mas sim como algo naturalmente dado a esses sujeitos.

Sob essas colocações Krenak (2019), apresenta elementos fecundos para a compreensão de determinadas tensões que rondam as pessoas em suas relações sociais nos diferentes âmbitos da vida cotidiana. Isso posto, esse autor apresenta que os países que passaram pelo processo da colonização, foram configurados com uma mentalidade da exploração excessiva, na qual permeia a ideia do sujeito europeu como alguém portador de uma aura sagrada, dotado de polidez e civilização, assim sendo, suas ações nos diferentes territórios eram compreendidas como a abertura dos caminhos necessários para a passagem do progresso. Nessa lógica impera a ideia de uma humanidade esclarecida que precisa levar luz aos povos que se encontram nas sombras.

A ideia de que os brancos europeus podiam sair colonizando o resto do mundo estava sustentada na premissa de que havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo-a para essa luz incrível. Esse chamado para o seio da

civilização sempre foi justificado pela noção de que existe um jeito de estar aqui na Terra, uma certa verdade, ou uma concepção de verdade, que guiou muitas das escolhas feitas em diferentes períodos da história (KRENAK, 2019, p.8).

Tais ideias podem ser vistas também no campo educacional, em que os grupos humanos que são tomados como seres civilizados se sobrepõem aos demais em um jogo de inferiorização e exclusão. Nesse sentido, as diferentes atrocidades e violências cometidas são postas como elementos justificadores para a condução do desenvolvimento e iluminação dessas pessoas que segundo o olhar neoliberal se encontram presas em mentalidades primitivas e selvagens. Para perceber de forma concreta tais posições teóricas basta voltar o olhar para os neocolonialismos que estão sendo articulados para a tomada dos territórios dos povos originários sob a nomenclatura de políticas sustentáveis de desenvolvimento. Nesse limbo, a própria educação bancária opera como um reprodutor desses imaginários que colocam as culturas e modos de ser e estar no mundo que divergem da norma hegemônica como produções marginais que precisam ser reprimidas.

2 Resultados

A educação para emancipação acontece nos espaços escolares? Sim, mas não se esgotam neles. A educação em seu caráter e sentido mais amplificado, se refere a vida em ação, em cada movimento dos seres que compõem o mundo. Nesse sentido Krenak (2019), expõe uma argumentação que opera como um dispositivo de reflexão acerca do que aqui está sendo discutido em torno dos modelos e objetivos da educação, seja ela bancária ou emancipadora. Que nenhuma delas é neutra isso já está compreendido, mas sem dúvidas é importante pensar, a serviço de quê ou de quem cada uma opera.

Em decorrência desse processo de desqualificação, é criado um verdadeiro aparato para a categorização dos sujeitos em níveis de superioridade/inferioridade, desenvolvidos/atrasados. Com efeito, os discursos autoritários que se enveredam nesse campo emergem como dispositivos para um controle efetivo dos comportamentos e condutas de cada sujeito, cujos rótulos depreciativos e preconceituosos são colocados como algo apriorístico do ser. Sob essa complexa teia social e histórica, a consciência crítica é entendida como um instrumento que possibilita a emergência de uma

participação ativa dos sujeitos, bem como os posiciona como os escritores e leitores de suas histórias (FREIRE, 2019).

A consciência crítica posiciona o sujeito como agente transformador em nível individual e coletivo, que pode por meio de ações humanizadas promover mudanças significativas no seu entorno. Desse modo, é possível deslocar essa concepção de educação essencialista que coloca uma elite burguesa no pedestal e desloca para os porões uma parcela significativa da sociedade.

No jogo de categorização e coisificação, as unidades escolares por vezes são vinculadas nesse projeto como sendo os espaços responsáveis pela devida conformação dos educandos aos padrões sócias requeridos (FOUCAULT, 1999). Para um exemplo nítido dessa situação basta voltar ao ponto das pautas educacionais e dos discursos políticos que proclamam a escola militar como sendo o caminho para controlar os sujeitos tidos como ameaças para a segurança nacional.

Nesse âmbito, os postulados de Foucault (1999), se mostram atuais e confere a possibilidade de uma leitura crítica acerca desse desejo de contenção dos educandos nos moldes sociais desejados e declarados como os legitimadores da moral, em que os corpos são tomados como algo a ser lapidado e modulado dentro de um projeto de sociedade. Em ato contínuo, Freire (1995) defende que o ato de educar homens, mulheres e crianças deve ultrapassar essa ideia de adaptação para uma perspectiva de invenção. Invenção de novas formas de ser, de estar no mundo e com o mundo, outras formas para resolutiva de problemas das mais diferentes ordens. Uma vez criada essa ponte de transformação os sujeitos podem se tornar participantes ativos na luta contra certos aparatos educacionais ideológicos que operam como vetores de perpetuação e amplificação da desigualdade em suas variadas formas e cenários.

Neste sentido a passagem de suporte a mundo implica a invenção de técnicas e instrumentos que tornam mais fácil a intervenção no mundo. Uma vez inventadas e aplicadas, homens e mulheres não param de reinventa-las e de criar novas técnicas com as quais aperfeiçoam sua presença no mundo. Toda operação no mundo envolve uma certa compreensão dele, um saber acerca do processo de operar, um inventário dos achados sobretudo, a visão dos fins a que ela se propõe (FREIRE, 1995, p.20-21).

Uma educação emancipadora não visa anular o singular em prol de um modelo universal. Conforme defendido por Freire (1995), o primeiro mundo do indivíduo é aquele ao qual suas memórias e histórias começam a ganhar forma e contorno, onde a

vida se inicia e ganha som e cor. Como ele próprio expões, antes de ser cidadão brasileiro, se constituía enquanto gente na cidade do Recife, a partir do quintal de sua casa amarela. Isso posto, mais do que necessária, a construção de relações humanizadas entre os sujeitos nos seus diversos espaços educacionais é um fazer urgente e essencial para que novos caminhos possam ser efetivamente construídos para que cada indivíduo possa exercer seu papel de sujeito de direito de forma genuína.

Sob esse complexo cenário é destacado que a educação deve assumir um caráter plural, no qual os educandos tomados por uma consciência do seu inacabamento possam reivindicar as condições efetivas para a solidificação da sua capacidade de *Ser mais*. Capacidade essa que toma as experiências da realidade como ponto de partida, mas não como ponto determinante ou definidor do indivíduo ao longo de sua constituição. Esse argumento deixa nítido a importância de fazer uma educação em prol da autonomia e alicerçada no um compromisso humano, ético e político (FREIRE, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante as argumentações expostas, é oportuno reafirmar que a educação como processo formador de pessoas deve ser entendido como um fenômeno social e histórico, um fazer que se concretiza a através das relações humanas. Isso posto a educação não deve ser interpelada como algo inato a uma natureza humana determinada, na qual os sujeitos portadores de uma natureza desenvolvida e moderna deve promover a evolução dos sujeitos que são postos como possuidores de uma natureza humana primitiva e selvagem. Um segundo ponto a ser destacado é interação entre o *Eu* e o *Outro* como elementos geradores das experiências humanas e da materialização da educação, posto que é através desse canal interativo que as produções e as relações de fato acontecem.

Frente à complexidade da temática apresentada é importante destacar que este estudo não teve por desígnio esgotar o assunto em pauta, todavia é ressaltada a sua fecundidade e relevância para uma análise crítica do atual cenário político e social brasileiro. Isso posto, a materialização desse trabalho se apresenta como um convite aos leitores, pais, pesquisadores, professores e demais profissionais que se interessam pelo tema para refletir e ampliar os estudos acerca dessas questões sociais que circulam e atravessam de forma sutil e silenciosa as diferentes relações humanas camufladas sob o véu da naturalização.

Assim sendo, a formação das pessoas é caracterizada como um fenômeno que se constitui por meio de uma gama significativa de diferenças. Assim sendo, um modelo educacional alicerçado em um padrão de humano (eurocêntrico burguês), não é capaz de contemplar todos os sujeitos em sua diversidade. Sob esse prisma analítico, é oportuno destacar que uma educação adjetivada de emancipadora, busca antes de tudo tencionar a criação de outros caminhos para o fazer educacional, nos quais seja possível conceber o ato formador para além da tentativa de conformação dos educandos a um modelo disciplinador e opressor, que por vezes opera como fio condutor do racismo, sexismo, preconceito racial e étnico e etc. Isso posto, é perceptível que as propostas ou modelos educacionais em serem posto em ação devem buscar servi de dispositivos de luta, resistência e resiliência, ou seja, uma ferramenta que opere a favor da dignidade e efetiva materialização dos direitos humanos respeitando a pluralidade de cada cultura, grupo e indivíduo de ser e está no mundo.

As ideias aqui apresentadas tem como base a constituição de um pensamento em prol de um horizonte para a (re)leitura e o reconhecimento de si como ser do inacabamento que pode se refazer e se reescrever por meio de uma educação emancipadora, cujo eixo norteador é uma prática para consolidação da autonomia dos educandos, uma educação para a formação em oposição a ideia de educação conformadora que permeia a sociedade nos seus diferentes âmbitos.

Em suma, é destacado que o ato de educar é um fazer social e político, quer dizer, não se trata aqui de uma prática revestida de neutralidade. Diante disso, é fundamental a proposição de meios que busquem consolidar esse fazer sob um viés humanizado, visto que a educação é um processo que possibilita ao sujeito se constituir como ser no mundo e para o mundo. Pois, ele é criação e criador de suas relações. Logo, a educação ao se firmar no crivo da docilidade e normatização, não só embota a potência criativa do sujeito, como corrobora com a retroalimentação da discriminação, do preconceito, do racismo e etc. Dito isso, é ressaltada a importância de um fazer educacional firmado no respeito e integralidade do ser.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado **Federal**, 1988. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso 05 de agosto de 2020.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: Histórias da Violência nas Prisões**. 27. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários a prática educativa**. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Paz e Terra, 2019.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Editora Cortez, 2017.

_____. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Editora Olho D'água, 1995.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

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

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em 02 de setembro de 2020.

TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: UMA ANÁLISE DAS MATRIZES CURRICULARES VIGENTES EM UM CURSO DE PEDAGOGIA

Virgínia Renata Vilar da Silva ¹
Viviane de Bona ²

RESUMO

Este artigo objetiva analisar a perspectiva curricular adotada pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), no que corresponde à abordagem das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na formação do pedagogo. A pesquisa qualitativa, para atender as pretensões da investigação fez uso da técnica análise documental (GIL, 2002). Os resultados mostraram, a partir da reformulação curricular, que o curso de licenciatura em pedagogia passou de 1,40% para 1,71% da carga horária destinada ao estudo de tecnologias digitais na educação. Não foram identificadas proposições de softwares educacionais e redes de compartilhamento entre os conteúdos propostos nos dez anos de vigência da Matriz 2010. Os resultados permitem inferir que muitos professores recém-formados deixam a universidade com um déficit de aprendizagem prática, no uso de tecnologias educacionais, em disparidade com o contexto atual.

Palavras-chave: Pedagogia. Currículo. Formação de professores. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

INTRODUÇÃO

As transformações provenientes das tecnologias de informação e comunicação vem inferindo nas estruturas sociais em um ritmo muito acelerado (CASTELLS, 1999). Diversas modificações foram pautadas no decorrer das evoluções demarcadas pelos avanços das tecnologias. Nesse contexto, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's), perpassaram espaços educacionais, se estabelecendo como ferramentas de aporte na interação com diferentes objetos de aprendizagens. Assim, as TDIC's se caracterizaram como recursos complementares em estratégias diversificadas no âmbito da educação, embora em algumas circunstâncias o ritmo não fosse tão acentuado no seu uso (OLIVEIRA; LAGO, 2013).

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação - PPGEDU da Universidade Federal de Pernambuco- UFPE, virginia.vilar@ufpe.br;

² Professora, Dra. Do Programa de Pós-graduação em Educação - PPGEDU da Universidade Federal de Pernambuco- UFPE, viviane.bona@ufpe.br.

Entretanto, a utilização das tecnologias no ambiente escolar, que vinha se desenvolvendo nas últimas décadas por meio de um processo gradativo, vivenciou uma abrupta transição no ano de 2020, quando a Organização Mundial da Saúde (OMS) emitiu a Declaração de Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional, objetivando alertar as Nações para o avanço exponencial da pandemia do Coronavírus SARS-COV-2, vírus responsável do contágio da doença COVID-19 (OPAH/OMS, 2020).

O acontecimento, ocasionou a suspensão integral das aulas em formato presencial, causando um forte impacto na Educação Básica e Superior. As instituições de ensino públicas e privadas adotaram, dentro das suas possibilidades, o ensino remoto emergencial como principal estratégia educacional para manutenção das atividades pedagógicas.

Em face deste novo cenário desafiador para educação, se faz pertinente aprofundar conhecimentos na formação universitária, tencionando conhecer perspectivas curriculares na formação de Pedagogos³.

Por considerar os Pedagogos como principais atores na condução das aprendizagens nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, buscamos as imbricações do seu processo formativo no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, devido à necessidade de um fazer educativo, mediado exclusivamente pela virtualidade, em caráter emergencial e com periodicidade indefinida, que requer para além de um saber teórico, o conhecimento prático.

Esse cenário, torna relevante compreender a perspectiva e os elementos das TDIC's integrantes à proposta curricular de formação destes professores e seus contributos para atuação em virtude do fenômeno do ensino remoto emergencial na Educação Básica.

A partir destas menções nos questionamos sobre como está ocorrendo a formação dos pedagogos/as, pelas instituições públicas de ensino, em relação à cultura digital e à sua incorporação nas práticas formativas a eles/as destinados/as.

Neste sentido, este artigo tem como objetivo analisar os currículos Curso de Licenciatura em Pedagogia, vigentes, na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) concernente a utilização de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação em seu processo formativo, a partir da interação com elementos da cultura digital.

³ Este estudo é parte de uma pesquisa mais ampla, apresentada no XIV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade – Educon 2020.

O corrente desenvolvimento e evolução das tecnologias digitais, ocasionou uma ruptura que se destrinchou em dois momentos históricos distintos para a humanidade nos últimos cinquenta anos, promovendo diferentes impactos inclusive na esfera social: as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's), na década de 1990 e a Quarta Revolução Industrial, com forte incidência nos anos 2000.

As TDIC's, culminaram em conquistas tecnológicas que caminharam mais rapidamente do que a própria imaginação do homem. Este aprimoramento nas ferramentas de comunicação e informação no final do século XX resultou na interligação de residências, escritórios, bancos, hospitais e outros espaços, por meio de redes de informações computadorizadas e prestação de uma imensa variedade de serviços em caráter digital (FARACO et al. 2004).

No que se refere à quarta revolução industrial, Schwab (2016) sugere que representa um patamar tecnológico que chega a promover uma fusão entre fatores que ocultam as linhas divisórias existentes entre os espaços físicos, digitais e biológicos, tornando-se responsável pelo desenvolvimento e aprimoramento da inteligência artificial, robótica, impressão 3D, *drones*, nanotecnologia, biotecnologia, armazenamento amplo de informações, dados e energia, veículos autônomos, internet das coisas.

Por conseguinte, as influências destes acontecimentos tornaram-se imensuráveis para a cultura, sabendo que esta molda e é moldada por costumes e vivências, reverberando significados para a humanidade há muitas gerações. Pois, “as tecnologias são produtos de uma sociedade e uma cultura” (LÉVY, 1999, p. 22).

Os hábitos culturais variam de acordo com a historicidade, demografia, etnia, valores e crenças dentro de um campo social, “as sociedades têm, diversas culturas, e essas culturas sofrem influência ao mesmo tempo em que influenciam o modo como os grupos e as organizações se desenvolvem” (SCHEIN, 2010, p. 127).

Nesta direção, as múltiplas transformações advindas da avalanche tecnológica provocam mudanças proeminentes no modo de vida, inferindo nas relações, comunicações, interesses e hábitos, sobretudo na própria construção de saberes.

Já no fim do século XX, Castells (1999) admitia que a educação se modifica diariamente em virtude das descobertas, pesquisas e transformações que ocorrem em função do desenvolvimento da tecnologia e seu avanço vigoroso. Tais mudanças, ocasionaram um novo arranjo no atual estágio da sociedade na era do conhecimento, já

que a tecnologia abrange uma verdadeira revolução que vem transformando a base material da sociedade em um ritmo altamente acelerado.

Em decorrência de fatores como a globalização, a sociedade vivencia uma brusca mudança, caracterizada pela busca incessante do conhecimento, impactando diretamente nos processos educacionais. Por meio desta busca ininterrupta é possível desenvolver a capacidade de gerar, construir e disseminar novos conhecimentos e tecnologias em qualquer área da sociedade (AVALOS, 1999). O acesso a informação surge de uma necessidade emergente e se reconstrói a cada milésimo de segundo, nesta perspectiva, a sociedade enfatiza o conhecimento como o agente mais importante dos principais sistemas educacionais.

A aceitação dos recursos informacionais e midiáticos no cotidiano das pessoas, casa, escola, trabalho, se concebe como uma nova cultura de prevalência tecnológica, a cultura digital que é designada como “novas formas culturais potencializadas pelas tecnologias conectadas em rede” (LUCENA, 2014, p. 11).

As instituições de ensino responsáveis pela promoção do ato de educar, como instituições sociais, devem se envolver nesta era da informação (JÚNIOR; LUCENA, 2013). A cultura digital se integra à comunidade escolar e acadêmica gerando a ressignificação do formato educacional tradicional preexistente; evoca possibilidades diversas, por meio da informação, comunicação, internet, softwares e jogos, outrora tão distantes e hoje parte integrantes na vida de crianças, jovens e adultos.

Para Fantin e Rivotella (2012) mencionar a cultura digital é falar de crescimento exponencial das mídias, ampliando as possibilidades que permeiam a comunicação. Estas mudanças, provenientes da cultura digital, promovem novas práticas cotidianas, de forma que a educação não permanece inerte a todo esse processo evolutivo, participa e interage diretamente no progresso propiciado pelas transformações sociais.

O potencial das tecnologias como ferramentas de aprendizagens e seu efeito indutor desenvolvem uma nova cultura de aprendizagem e seu impacto em uma nova realidade refletem ao pensamento de estarmos, de fato, diante de algo sem paralelo na história das instituições educacionais (ALMEIDA, 2013).

Neste prisma, se torna imprescindível que a educação superior possua uma estrutura curricular que atenda as perspectivas tecnológicas contemporâneas para formação de professores.

Adentrando a relevância científica, nos ambientes que incorporam as mídias digitais, a Universidade, destaca-se devido a sua amplitude na fomentação de avanços

pertinentes às ciências, de tal maneira que assume entre outros compromissos, a premissa de mediar estratégias condizentes com elementos da interface digital.

As funções da universidade são sistematizadas, incluem criação, desenvolvimento, transmissão e crítica da ciência, tecnologia e cultura, fato que fortalece o ensino superior para a contínua evolução da sociedade (PIMENTA, 2010).

Muito embora o discurso que abrange a utilização das tecnologias digitais na formação universitária seja pré-existente e circule com frequência em conferências, pesquisas e eventos científicos, ainda é corriqueiro, em circunstâncias práticas, que se subutilize as potencialidades dos recursos tecnológicos na educação. Conforme salienta Lucena (2014) não são raros os casos em que a apresentação das tecnologias como aporte didático, no ensino, ocorra superficialmente e/ou de forma que as ferramentas apareçam subutilizadas no âmbito educacional.

Dentre os diversos espaços que ocupa as dimensões da educação universitária, destacam-se os cursos de formação de professores, destinados a licenciar estudantes, com ênfase para a Licenciatura em Pedagogia.

A Pedagogia, desde a antiguidade clássica, se diverge da ideologia de educação primária, propondo direito ao processo de integração da educação e perspectivas para que os homens se identifiquem, se (re)desenvolvam, se encorajem entre os aspectos culturais que ocorrem historicamente (CRUZ, 2011).

O curso de Licenciatura em Pedagogia, habilita o profissional, cuja função se destaca na formação da criança. É sabido que o profissional da educação, habilitado como pedagogo, ocupa dentro e fora das escolas vários espaços condizentes ao perfil educacional, todavia neste estudo, focalizamos o olhar para o currículo ofertado ao estudante de pedagogia, na condição de futuro Professor da Educação Básica, com vistas a compreender melhor seu processo de formação acadêmico, permeado pelas TDIC's.

Conforme salienta Sacristán (1998) o estudo do currículo deve servir para oferecer uma visão da cultura que se dá nas escolas, sua dimensão oculta e manifesta, levando em conta as condições em que se desenvolve. Há a necessidade de redefinição dos elementos do currículo e sua finalidade, assumindo que é imprescindível um modelo curricular que seja mais aberto ao novo panorama social e flexível ao ponto de possibilitar inclusão de conteúdos e ferramentas (APARICI, 2012).

O pedagogo, intermedia os primeiros contatos com o sistema de ensino, desde o processo inicial de escolarização na infância, por meio da Educação Infantil, avançando os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, compreendendo do 1º ao 5º ano escolar. A

contemporaneidade agrega a este profissional, o desafio de construção de saberes em um universo onde as crianças estão imersas na virtualidade, construindo sua identidade mediada por elementos provenientes da relação intrínseca com a cultura que emerge desse crescimento tecnológico “os alunos de hoje são em sua maioria ‘falantes nativos’ da linguagem digital de computadores, videogames e internet. Então, o que faz o resto de nós?” [...] (PRENSKY, 2001, p. 1).

Ultrapassando concepções teóricas, fundamentados nos princípios da legalidade, as universidades necessitam propor avanços nos processos formativos concernentes às tecnologias. Neste ângulo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, prevê que a universidade deve, em seu Art. 43. Inc. 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” (BRASIL, 1996).

Os aspectos legais, para além do que prevê a LDB discutem em consonância com a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, com ênfase para os cursos de licenciatura, formação pedagógica, segunda licenciatura e formação continuada.

Alguns recortes que abordam elementos condizentes à formação de profissionais para licenciatura e relacionam às TDIC's, estão dispostos no documento, entre eles: a) planejar e executar atividades nos espaços formativos agregando outros ambientes culturais, científicos e tecnológicos; b) assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente; c) considerar a atuação para o magistério permeada por diversas linguagens, tecnologias e inovações; d) ofertar formação com elevado padrão acadêmico, científico e tecnológico e cultural (BRASIL, 2015).

Conforme o Art. 7º, Inciso VI da referida Resolução, as Tecnologias são destacadas ainda como expertises de domínio para os egressos das licenciaturas, almejando “relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem” (BRASIL, 2015).

A estrutura trazida pela Resolução 02/2015, sofreu alterações advindas da Resolução CNE/CP nº 22, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e

institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica.

Abordaremos de forma sucinta alguns aspectos principais que marcam as alterações no novo documento, haja vista que ele norteia o currículo dos cursos de licenciatura em todo território nacional. De início a Resolução se justifica para atender as demandas da aprovação da Base Nacional Comum Curricular, homologada em 15 de dezembro de 2017, cujo objeto é a formação de estudantes dos ensinos fundamental e médio (BRASIL, 2017).

O novo documento institui a carga horária mínima estabelecida para todos os cursos superiores de licenciatura em 3,2 mil horas, estruturada em três grupos. O Grupo I possui 800 horas e envolve a base comum, além de conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos. O Grupo II, está estruturado em 1,6 mil horas, que serão destinadas aos conteúdos específicos dos componentes, unidades temáticas, áreas e objetos de conhecimento da própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por fim, o Grupo III se direciona às práticas e reorganiza a carga horária do estágio supervisionado para 400 horas, as demais 400 horas deverão ser de práticas destinadas aos componentes curriculares dos do Grupo I e Grupo II.

O documento prevê, ajustes pertinentes ao Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), a fim de contemplar mudanças no processo avaliativo dos licenciandos. Outro fator relevante diz respeito a 10 competências gerais e 12 competências específicas que deverão ser de domínio dos docentes (BRASIL, 2019).

Conforme exposto, a nova diretriz propõe mudanças significativas para a formação inicial de professores da Educação Básica, todavia é importante salientar que a nova resolução, por se tratar de um documento recente, instituído há poucos meses, cujo prazo estabelecido é de dois anos para os ajustes por parte das Instituições de Ensino Superior, se encerrando, portanto, em 20 de dezembro de 2021, logo, não contempla, neste momento, inferências nos documentos institucionais analisados neste estudo. Portanto, a análise documental deste artigo, se reporta a proposta dos Programas de formação em vigor, ancorados na Resolução nº 2/2015.

METODOLOGIA

Esta investigação possui abordagem qualitativa e está centrada em analisar a perspectiva curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal Rural de Pernambuco.

A técnica análise documental foi priorizada devido a sua capacidade de verificação de dados factuais, por meio de observação, triagem, organização, leitura, reflexão e seleção minuciosa de informações documentais com embasamento sólido (BARDIN, 2001).

A pesquisa documental é vantajosa por apresentar fonte rica e estável de dados proporcionando uma leitura aprofundada. Se diferencia da pesquisa bibliográfica mais precisamente pela natureza das fontes, a primeira utiliza como fontes documentos públicos ou privados diretamente associados ao tema da pesquisa, enquanto na análise bibliográfica, a matéria prima advém de livros e artigos científicos (GIL, 2002).

O objeto da pesquisa são os componentes curriculares que incorporam temáticas concernentes às tecnologias no contexto da cultura digital, visando compreender a proposição da formação dos pedagogos para atuar em uma sociedade conectada com os mais diversos dispositivos digitais. Para atender as pretensões da investigação, foram realizadas duas fases: pesquisa de documentos e interpretação de dados.

Integraram o *corpus* analisado documentos de acesso público, pertencentes a Universidade Federal Rural de Pernambuco/UFRPE - Instituição de Ensino Superior Pública, sediada na cidade do Recife, Campus Dois Irmãos – SEDE.

A seleção dos documentos ocorreu em decorrência da priorização da problemática que integra o currículo da licenciatura em pedagogia, “convém escolher o universo de documentos susceptíveis de fornecer informações sobre um problema levantado” (BARDIN, 2001, p. 96).

A análise perpassou o período condizente a reformulação do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, abrangendo turmas em andamento, nas quais vigorava o Currículo da Matriz (2010), no entanto, a exploração não se limitou ao documento e expandiu os olhares para o novo currículo: Matriz (2019).

A pesquisa teve como procedimento metodológico na primeira fase, a coleta das fontes primárias de informação; os documentos relacionados ao curso de Pedagogia, entre eles, a Matriz Curricular – Licenciatura em Pedagogia do ano de 2010, em vigor para as turmas remanescentes e a Matriz curricular – Licenciatura em Pedagogia do ano de 2019, aplicada as turmas que iniciam no ano de 2020.

Os dois currículos foram estudados, permitindo conhecer o formato do curso e a perspectiva de conteúdos ofertados aos estudantes universitários, adentrando ao Programa da disciplina Informática em Educação I e o Programa da disciplina Informática em Educação II, estes oriundos da Matriz 2010 e o Programa da disciplina Educação, Tecnologias da Informação e Comunicação, pertencente a mais recente versão da Matriz Curricular, datada do ano de 2019.

A verificação deste material aproximou a investigação do tema central que engloba as tecnologias educacionais no contexto da sociedade contemporânea e cultura digital, culminando a análise da periodicidade, conteúdos recorrentes, bibliografias, objetivos e expectativas didáticas para composição da formação do pedagogo. Salientamos que os documentos são oriundos do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), datados de 2010 e sua mais recente versão no segundo semestre do ano de 2019.

O desafio da técnica da análise documental é a capacidade de selecionar, tratar e interpretar a informação, buscando compreender a proposta da fonte de dados. Esse fato ocasiona um incremento de detalhes à pesquisa e os dados coletados tornam-se mais significativos. (KRIPKA et al., 2015). Nesse sentido, este método possui como matéria prima documentos diversos, selecionados de acordo com a necessidade da investigação, não há pesquisa historiográfica, são extraídos dos documentos toda análise necessária, que compreende organização, compreensão e tratamento metodológico de acordo com o objetivo a que se propôs.

Destacamos que em nossas verificações ao material coletado, especialmente ao PPC (2010), que esteve em vigor nos últimos nove anos, ponderamos as perspectivas dos componentes curriculares obrigatórios e optativos, haja vista que 100% dos egressos terão recebido a primeira opção ao concluírem sua formação, outrora a disciplina Informática em Educação II, optativa, estará presente na construção acadêmica daqueles que dessa maneira priorizarem.

Na análise das Matrizes Curriculares - Licenciatura em Pedagogia (2010) e (2019) foi adotado um procedimento de comparação entre a carga horária dedicado ao estudo de fenômenos tecnológicos em educação em contraste com outros conteúdos abordados.

Analisou-se ainda no ementário das disciplinas em foco, a prospecção de aulas práticas com recursos digitais, para identificar como os pedagogos em formação estão inseridos em perspectivas didáticas práticas com tecnologias digitais nestas propostas, bem como percursos metodológicos com fins para construção de domínio de saberes básicos que preponderam a sociedade tecnológica contemporânea.

Os resultados apresentados a seguir foram discutidos e organizados de forma integrada, a partir das análises realizadas nas duas fases da pesquisa, sem expor necessariamente particularidades próprias de cada uma delas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A exploração documental buscou a análise em profundidade dos Currículos do curso de Licenciatura em Pedagogia (2010) e (2019), a primeira com vigência desde o ano de 2010, perpassando o momento da coleta na universidade e deve permanecer até a finalização das turmas que ingressaram no primeiro semestre de 2019, devendo manter-se em curso na universidade até o ano de 2024. A segunda, em vigor a partir do ano de 2020, possui mudanças significativas, portanto, optou-se pelo estudo de ambas as matrizes para realização deste estudo.

Ambos os currículos possuem disciplinas que se diferenciam em obrigatórias que devem ser cursadas por todos os alunos do programa, sem exceção, e optativas, os alunos podem selecionar quais irão cursar, desde que contemplem os requisitos básicos da carga horária do programa.

As disciplinas são caracterizadas em teóricas e/ou práticas, contemplam ainda carga horária diversificada e estágio supervisionado obrigatório. A Matriz do ano de 2010 possui 3.225 horas de estudo obrigatoriamente. A carga horária total está subdividida em Núcleo dos Estudos Básicos 2.820 horas, que integra, componentes obrigatórios, com 2.550 horas, componentes optativos: 270 horas, possuindo ainda o Núcleo de Estudos Integradores⁴ com carga horária de 105 horas e Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos⁵ 300 horas, totalizando 215 créditos para conclusão do curso superior.

A partir desta análise interrogamo-nos acerca da exigência do Programa em cursar, obrigatoriamente, um único componente curricular dentro do contexto da educação tecnológica e/ou cultura digital, durante toda a formação no curso de licenciatura em pedagogia. Pois, à medida que as tecnologias inteligentes se tornam cada vez mais uma extensão das atividades cotidianas os educadores passam a enfrentar questionamentos que divergem da realidade proposta em sua formação, um deles, diz respeito a como facilitar e explicar melhor o processo de aprendizado e projetar

⁴ Inclui atividades de monitoria; extensão; iniciação científica.

⁵ Estágio curricular.

experiências relevantes que alavancam as possibilidades de tantos dispositivos móveis na educação? (STEVENSON et al., 2015).

Corroborando os autores, acreditamos que estudos que promovam o estreitamento da cultura digital com as demandas emergentes da sociedade, especialmente propiciando a relação teórico prático, necessitam ser aprofundados na formação deste profissional.

Sacristán (1998) ressalta elementos constituintes na formação do professor a partir das experiências práticas, tais circunstâncias ao integrar o currículo do docente em formação, possibilitando a experimentação das ações práticas, irão reverberar no seu fazer didático. Neste prisma, salientamos que o pedagogo se inserirá em meio a crianças, que com pouca idade, manejam mídias digitais e possuem a informação ao alcance de suas mãos com apenas um toque. Estamos todos conectados e, através destas conexões organizamos o mundo, nossas subjetividades e também aprendemos (LUCENA, 2014).

Nesse viés, uma maior aproximação com as TDIC tendem a facilitar as construções pedagógicas, junto a estudantes que estão imersos na cultura digital, vivenciam jogos e redes sociais, ainda na infância, cotidianamente. Kenski (2012) sugere que não são as tecnologias que revolucionam a educação, mas a maneira como essas tecnologias são mediadas entre professores e alunos. No entanto, o uso exclusivo de livros impressos, quadros, sequências didáticas e outros métodos tradicionais não nos parece mais totalmente suficientes para lidar com a avalanche de informações que a atualidade traz. Outrossim, intermediar as práticas metodológicas com recursos tecnológicos digitais aparece como uma estratégia para oferecer aporte ao docente na contemporaneidade.

Outro resultado apurado diz respeito aos programas das disciplinas Informática em Educação I e Informática em Educação II, também integrantes da Matriz do ano de 2010, a ementa desses componentes integra uma breve justificativa das disciplinas para o curso, juntamente com o resumo dos seus objetivos. Os conteúdos retratam com clareza as unidades e assuntos que deverão ser abordados no decorrer de cada componente curricular, por fim, a bibliografia a ser utilizada sugere fontes de pesquisa necessárias no decorrer das disciplinas.

Direcionamos a análise do programa para o componente curricular Informática em Educação I, devido sua obrigatoriedade para o licenciando. Vale salientar que a carga horária do componente contempla 45 horas, apenas. A ementa objetiva fomentar subsídios para discussão crítica da informática na educação, noções de funcionamento do computador e quando se refere a perspectiva prática, esta direciona-se apenas para pesquisas na internet.

Observamos a ausência da relação didático-tecnológica permeando propostas metodológicas na utilização de recursos informacionais e de mídias digitais para a prática do discente. Tais aptidões correlatas às tecnologias de acordo com Valente e Mattar (2007) auxiliam ao mesmo tempo que ensinam àqueles que a manejam, tornando-se contributivas nos processos de ensino e de aprendizagem. Esta lacuna abre precedentes para dificuldades em firmar relações entre as estratégias tradicionais e outros métodos mais inovadores que integrem e facilitem sua prática pedagógica futura.

Na contramão, os resultados do currículo proposto pela Matriz de 2010 mostraram que as aulas são planejadas em formato teórico, tal ausência da integração teórico-prática no currículo diverge da proposta das TDIC's, onde “uma das características da cultura digital é o aprendizado por simulação” (SANTOS; SCARELLI, 2013. p. 154). Portanto esta interligação da teoria com a prática se constitui em como um espaço diferenciado quando relacionamos a educação à cultura digital.

Os resultados acerca da bibliografia sugerida no documento, mostram apenas o uso de três livros, com datas de publicação entre os anos 2002 e 2003, quase duas décadas atrás. Não identificamos proposições de softwares de redes de compartilhamento ou de informação instantâneas na estrutura curricular, muito embora saiba-se que esses são alguns dos recursos que as crianças vêm acessando cada vez mais cedo.

Acerca do planejar um currículo Sacristán (1998, p. 202) sugere “fazer um esboço ordenado do que se deveria transmitir ou aprender sequenciado adequadamente [...]”. Entretanto, foi observada a ausência do diálogo entre a teoria e a prática no contexto do componente curricular.

Ao adentrarmos a análise da Matriz do ano de 2019, observamos que as disciplinas estão estruturadas em eixos temáticos curriculares, que são: Fundamentos da Educação 405h; Gestão Educacional e Sociedade 405h; Educação Infantil: processos de ensino e aprendizagem 360h; Ensino Fundamental (AI): processos de ensino e de aprendizagem 360h; Espaços e processos formais e não formais de educação 375h; A pesquisa como processo de ensino e aprendizagem na formação do pedagogo 390h; O conhecimento pedagógico e a realidade escolar 375h; Desenvolvimento humano e formação profissional 390h; Pesquisa, prática educativa e formação do pedagogo 240h; Atividades Acadêmicas Complementares: 200h.

O estudo da Matriz (2019) mostrou que apenas o eixo temático Gestão Educacional e Sociedade, inclui um único com componente curricular relativo às tecnologias, informática, computação ou afins, a disciplina possui 60 horas e está

intitulada Educação, Tecnologias da Informação e Comunicação. Não há mais disciplina optativa e os conteúdos incluem em sua proposta o estudo da educação, internet e redes de aprendizagem; metodologias com suporte tecnológico e relações entre Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação.

Com base na análise das matrizes curriculares (2010) e (2019), a Tabela 1 demonstra o percentual de carga horária dos componentes curriculares do curso de licenciatura em pedagogia, voltados para as tecnologias educacionais.

Tabela 1 – Componentes curriculares voltados às TDIC's

Matriz Curricular	Componente curricular TDIC's	Demais componentes curriculares
Matriz (2010)	1,40%	98,60%
Matriz (2019)	1,71%	98,29%

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

A Tabela 1, mostra que na Matriz de 2010 em um universo de 3.225 horas, apenas 1,40%, ou seja, 45 horas, estão direcionadas para o estudo de tecnologias educacionais, obrigatoriamente. A reformulação para a Matriz de 2019 apresenta uma mudança pouco significativa, nesta, 1,71%, corresponde a disciplina voltada para as tecnologias, a carga horária do componente passa a ter 60 horas e a matriz como um todo 3.500 horas, ambas apontam deficiência na moção de conteúdos com cerne para as tecnologias digitais de informação e comunicação na formação do pedagogo.

Estas apreensões inquietam nossa perspectiva, pautada na afirmação de Brito (2008) que reforça o uso dos recursos tecnológicos na formação inicial e continuada do professor como aporte ao docente em sua futura *práxis* e na dinâmica de investigação de suas próprias práticas, pois esta intermediação fomenta a busca por caminhos de valorização de suas vivências e experiências.

É importante ressaltar que tais interpelações não se referem apenas ao uso de tecnologias em sala de aula, convergem ao propósito, a aplicabilidade, a relação com a proposta da disciplina, o currículo e a percepção do professor e do aluno frente a estes recursos.

Por fim, a análise documental evidenciou que dentro do período que compreendeu a vigência da Matriz de 2010 não foram identificadas perspectivas que abrangem integralmente a cultura digital, tecnologias educacionais contemporâneas, ou imersão digital.

Com o advento da Matriz de 2019, que estará em vigor para as turmas de Licenciatura em Pedagogia iniciadas a partir do ano de 2020, observamos o aumento da carga horária obrigatória em 0,31%; a exclusão da disciplina em formato optativo para complementação dos estudos na temática de tecnologia educacional para aqueles que optassem; a transposição da carga horária totalmente teórica, tornando-a 50% prática e a proposição desta mediação ocorrer por meio de plataformas digitais.

Embora sejam ações em caráter incipiente, são relevantes para mostrar que a universidade buscou atualizar ou trazer para mais próxima da vivência pedagógica do docente em formação as atuais demandas da sociedade na era do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo objetivou analisar a perspectiva curricular concernente ao uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na formação de licenciandos em Pedagogia. Os dados obtidos nesta pesquisa permitiram a identificação do panorama do currículo da licenciatura em pedagogia e suas intermediações no que concerne à cultura digital no contexto atual, além de evidenciar a perspectiva do curso frente a um cenário em que a informação, o conhecimento e as mídias digitais dominam as relações cotidianas, demandas sociais e excepcionalmente educacionais devido ao período de pandemia vivenciado.

A aplicação do método de análise e os seus resultados nos levaram a acreditar que muitos professores recém-formados deixam a universidade com um déficit de aprendizagem prática, no uso de tecnologias educacionais nos últimos anos. Estes dados contradizem a concepção de Kenski (2008) que aponta a relação da cultura digital e sua incorporação nas práticas pedagógicas caminhando para uma situação cada vez maior e mais complexa da realidade na formação de pedagogos.

Portanto, esta análise documental tornou-se relevante por evidenciar os seguintes aspectos: os estudantes de pedagogia necessitam estar inseridos num processo dinâmico que emerge da cultura digital, em decorrência dos desafios da educação na sociedade da informação; os docentes que possibilitam a mediação entre a tecnologias educacionais e a prática pedagógica, por meio dessa metodologia, podem desenvolver uma formação com pilares condizentes com o perfil dos estudantes e o progresso social; no segundo semestre de 2019, algumas propostas curriculares foram ajustadas na Universidade pesquisada, a disciplina que abrange tecnologias educacionais está disponível para ser

cursada em caráter obrigatório, não há mais disciplina optativa, apenas este componente obrigatório com carga horária de 60 horas, das quais, 30h serão ministradas de forma teórica e as demais 30h deverão ser desenvolvidas em formato semipresencial⁶, mediadas por tecnologias digitais; a Universidade poderá possibilitar um ambiente voltado as práticas pedagógicas tecnológicas, por meio de recursos educacionais e projetos que unam a teoria e a prática, contemplando a evolução da sociedade moderna.

Pelo exposto, fica notório que não são as tecnologias que revolucionam a educação, mas a maneira pela qual são utilizadas na mediação entre professores, alunos e o fenômeno atual. O cenário de transição da Matriz Curricular de 2010 para 2019 desperta possibilidades para futuras análises com o propósito de compreender como se dão, na prática pedagógica, as abordagens decorrentes do novo currículo, e o quanto dialoga com as tecnologias digitais, a fim de clarificar se abrange os incessantes desafios da educação na era da cultura digital. Outrossim a transição curricular desperta possibilidades para análises comparativas das práticas docente concernentes ao uso das TDIC entre os egressos dos currículos (2010) e (2019). Não obstante, o desafio recente gestado pela pandemia do Novo Corona vírus e suas implicações na Educação Básica e superior, se caracteriza como um fenômeno relevante a ser investigado em outros espaços e contextos educacionais.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M.; DIAS, P.; SILVA, B. **Cenários de Inovação para a Educação na Sociedade Digital**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.
- APARICI, R. **Conectados no Ciberespaço**. São Paulo: Paulinas, 2012.
- AVALOS, I. La Sociedad del Conocimiento. **Revista SIC**, n. 617, p. 295, 1999. Disponível em: www.gumilla.org.ve/SIC_Aut_90_00.html, 2000. Acesso 28 de jan. de 2020.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2001.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 01 de janeiro de 2021.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 01 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2015. Disponível em:

⁶ Uma parte das aulas em formato presencial e a outra parte a distânciam o que pode ser chamado de ensino híbrido.

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 jul. 2020.

BRITO, G. S.; IVONÉLIA, P. **Educação e tecnologias: um repensar**. 2.ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**. Tradução de Roneide Venâncio Majer. A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura. São Paulo: Paz e Terra, v. 1, 1999.

CRUZ, G. B. **Curso de Pedagogia no Brasil: História e formação com pedagogos primordiais**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

FANTIN, M.; RIVOLTELLA C. **Cultura Digital na Escola: pesquisa e formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2012.

FARACO, C. E. **Ofício de professor: aprender mais para ensinar melhor: ensino de educação a distância para professores de 5ª a 8ª séries do ensino médio: 3 Linguagens, códigos e suas tecnologias**. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2004.

GIL, A. C. **Como elaborar projeto de investigação**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

JÚNIOR, A. C. M.; LUCENA, S. O uso das tecnologias da informação e comunicação na formação de saberes docentes: estudo de caso no curso de licenciatura em informática/EAD da Universidade Tiradentes. In: BORGES, F. T.; VERSUTI, A. C.; PORTO, A. C.; BARRETO, R. A. D. N. (Orgs). **Formação de professores: transmídia, conhecimento e criatividade**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

KENSKI, V. M. “**Novos Processos de Interação e Comunicação no Ensino Mediado Pelas Tecnologias**”. São Paulo: FEUSP, 2008.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papyrus, 2012.

KRIPKA, R.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. L. Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na pesquisa qualitativa. In: CIAIQ2015, 2015. **Atas ... Investigação Qualitativa na educação**, v. 2. Disponível em: <http://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/issue/view/4>. Acesso em: 29 de janeiro de 2020.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LUCENA, S. **Cultura digital, jogos eletrônicos e educação**. Salvador: EDUFBA, 2014.

OLIVEIRA, A. C.; LAGO, M. As ferramentas instrucionais da EAD e a formação do profissional na Era da Informação e do Conhecimento. In: BORGES, F. T.; VERSUTI, A. C.; PORTO, A. C.; BARRETO, R. A. D. N. (Orgs). **Formação de professores: transmídia, conhecimento e criatividade**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

PAN AMERICAN HEALTH ORGANIZATION. **Folha informativa – COVID-19 (doença causada pelo novo coronavírus)**. 2020. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875. Acesso em: 17 jul. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no ensino superior**. 4. Edição. São Paulo: Cortez, 2010.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. *In* PRENSKY, M. **On the Horizon**. v. 9 n. 5, Oct, 2001.

SACRISTÁN, J. G. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SCHEIN, E. H. **Organizational culture and leadership**. São Francisco: Jossey-Bass, 2010.

SCHWAB, K. **A quarta revolução industrial**. São Paulo: Edipro, 2016.

STEVENSON, M.; HEDBERG, J.; HIGHFIELD, K.; DIAO, M. Visualizando soluções: aplicativos como trampolins cognitivos no processo de aprendizado. **Revista Eletrônica de e-Learning**. v. 13 n. 5 p. 366-379, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO - UFRP. **Projeto político pedagógico do curso de Graduação em licenciatura em Pedagogia**. Recife: UFRPE, 2010. Disponível em: <http://www.lp.ufrpe.br/documentos>. Acesso em: 18 dez. 2019.

VALENTE, C.; MATTAR, J. **Second Life e Web 2.0 na educação: o potencial revolucionário das novas tecnologias**. São Paulo: Novatec Editora, 2007.

TEMPO INTEGRAL E NOVO ENSINO MÉDIO: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS EM SERGIPE

Nathalia Dória Oliveira ¹

RESUMO

Este artigo teve o objetivo de analisar o processo histórico de implantação do tempo integral e o Novo Ensino Médio, buscando aproximações e distanciamentos no estado de Sergipe. O texto está estruturado em três momentos. Primeiramente traçar o percurso histórico das escolas em tempo integral no Brasil usando a pesquisa bibliográfica. Em seguida o processo e as escolas de tempo integral no estado de Sergipe, para isso foi utilizado a pesquisa documental com busca em *sites* oficiais e documentos oferecidos pela Secretaria de Estado da Educação de Sergipe, além de outras fontes. Por fim, entender a implantação do Novo Ensino Médio, seu marcos e mudanças no cenário nacional e local. Contribuindo assim, para o conhecimento e esclarecimento dessas políticas públicas para uma atuação mais ativa dos gestores, professores, alunos, comunidade acadêmica e a sociedade.

Palavras-chave: Educação, Ensino Médio, Políticas públicas, Tempo integral, Sergipe.

INTRODUÇÃO

O tempo escolar de forma estendida não é novidade no Brasil, desde a década de 50, o país possui experiências e modelos desenvolvidos para essas escolas. Na última década esse debate vem ganhando força com o Plano Nacional de Educação e a Lei nº 13.415/2017 que institui o Novo Ensino Médio e a Política de Fomento para as escolas de Ensino Médio em tempo integral.

No estado de Sergipe as primeiras escolas de tempo integral foram em 2009 e ao longo do tempo procurou-se adequar e instituir programas para melhorar a qualidade da educação e diminuição na evasão escolar, principalmente na última etapa da Educação Básica.

O Brasil é um país com diversas leis e decretos, quando falamos na Educação as portarias e resoluções parecem não ter fim. É relevante no âmbito acadêmico/científico/social essa pesquisa, pois são poucas as investigações que envolvem a temática no Brasil, e em especial no estado de Sergipe. Segundo Machado e

¹ Mestranda no Programa de Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - RN, nathalia_doria@hotmail.com

Ferreira (2018) entre o ano de 2008 e 2017 foram publicados 135 artigos de 65 diferentes periódicos sobre o ensino de tempo integral. Contudo, sabemos que a temática é recente e observamos uma crescente nas publicações que estão discutindo e colocando em pauta tanto o tempo integral como o Novo Ensino Médio.

Assim, este artigo visa contribuir para o entendimento e conhecimento dos processos históricos e documentais dessas políticas públicas, bem como possibilitar futuras discussões e debates no âmbito educacional local e nacional. Além de instigar uma participação e atuação ativa dos gestores, professores, alunos, comunidade acadêmica e a sociedade.

Com isso, o objetivo desse artigo² foi analisar o processo histórico de implantação do tempo integral e o Novo Ensino Médio, buscando aproximações e distanciamentos no estado de Sergipe. É importante ressaltar que a pesquisa não tem o intuito de analisar as informações e/ou dar juízo de valor as políticas públicas implantadas, contudo quando for pertinente apontarei algumas reflexões.

Assim, inicialmente iremos entender o percurso histórico das escolas em tempo integral no Brasil, em seguida, mais especificamente, esse processo no estado de Sergipe. Por fim, os marcos e mudanças com a implantação do Novo Ensino Médio e como Sergipe está atuando e se mobilizando na construção do currículo estadual e as escolas-piloto.

METODOLOGIA

A pesquisa partir de uma abordagem qualitativa do tipo exploratória no qual tem o objetivo, segundo Gil (2008, p. (27), "de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato, [...] é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis".

Para esse artigo foi preciso utilizar da pesquisa bibliográfica que é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos que se relacionam com o tema abordado. Mas, principalmente, foi utilizado a pesquisa documental com a exploração das fontes primárias, os documentos oficiais relacionados ao tema, incluindo as publicações jurídicas constituído por leis federais e

²O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Edital Regulamento DS (unificado).

estaduais, bem como resoluções, portarias, entre outros documentos de sustentação legal, tais como programas e projeto.

Esses documentos foram coletados por *sites* oficiais e específicos, já outros foram compartilhados pessoalmente pela Secretaria do Estado de Educação de Sergipe. Assim, "a pesquisa documental tradicionalmente vale-se dos *registros cursivos*, que são persistentes e continuados. Exemplos clássicos dessa modalidade de registro são os documentos elaborados por agências governamentais" (GIL, 2008, p. 147).

TEMPO INTEGRAL NO BRASIL

As escolas de tempo integral no Brasil, segundo Coelho (2009) iniciou na década de 50, Anísio Teixeira com as primeiras tentativas consubstanciadas em uma formação completa, inaugurando a Escola Parque criada em Salvador, na Bahia e posteriormente no Distrito Federal. Tinha o objetivo de alavancar o progresso e o desenvolvimento científico e tecnológico do Brasil. A escola era dividida em dois setores, o da Instrução (ensino de leitura, escrita e aritmética e mais ciências físicas e sociais), e o setor Educação as atividades socializantes, a educação artística, o trabalho manual e as artes industriais e a educação física (TEIXEIRA, 1959, p. 82).

Nas décadas de 1980 e 1990 no estado do Rio de Janeiro, no Governo de Leonel Brizola, foram criadas os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps) foram idealizados por Darcy Ribeiro e arquitetado por Oscar Niemeyer. Durante a vigência do projeto de Darcy, tais centros funcionaram em horário integral e era dividido em:

[...] três blocos. No bloco principal, com três andares [...] as salas de aula, um centro médico, a cozinha e o refeitório, além das áreas de apoio e de recreação. No segundo bloco, fica o ginásio coberto, com sua quadra de vôlei/basquete/futebol de salão, arquibancada e vestiários. Esse ginásio é chamado de Salão Polivalente, porque também é utilizado para apresentações teatrais, shows de música, festas etc. No terceiro bloco, de forma octogonal, fica a biblioteca e, sobre ela, as moradias para alunos residentes (RIBEIRO, 1986, p. 42)

Tivemos outras experiências em diversos Estados, como também os Centros de Atenção Integral à Criança e Adolescente (CAIC's) criado pelo Governo de Fernando Collor, buscando a partir da ampliação da jornada escolar uma proposta pedagógica, uma estrutura escolar que garantisse a permanência dos alunos e a melhoria na qualidade dessa permanência no visando uma educação integral. Porém, muitas

experiências estavam pautadas na ideia de "contraturno, ou seja, havia uma clara diferenciação entre as atividades ditas escolares – que aconteciam nas escolas-classe, em um turno – e as atividades diversificadas – que ocorriam na escola-parque, no turno contrário ao anterior" (COELHO, 2009, p. 91). Assim, havendo uma diferenciação de que no primeiro turno os alunos aprendem os componentes curriculares, e no segundo turno as atividades, de lazer, mais prazerosas.

Com isso, a escola de tempo integral é uma das metas e estratégias do Plano Nacional de Educação elaborado em 2014. A Emenda Constitucional nº 59/2009 mudou a condição do Plano Nacional de Educação (PNE) que passou de disposição transitória da LDB/96 para uma exigência constitucional com periodicidade decenal. O PNE (lei nº 13.005/2014) tem base na elaboração dos planos estaduais, distritais e municipais que ao serem aprovados em lei, devem prever recursos orçamentários, com previsão do percentual do Produto Interno Bruto (PIB), para realizar sua execução.

O PNE possui 20 metas dentre elas existe a meta 6: "oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos(as) da educação básica." O documento cita o parágrafo 1º do Decreto nº 7.083/2010 que dispõe do programa Mais Educação e define tempo integral como jornada igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo podendo ser dentro da escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais.

Nesse sentido, garantir educação integral requer mais que simplesmente à ampliação da jornada escolar diária, exigindo dos sistemas de ensino e seus profissionais, da sociedade em geral e das diferentes esferas de governo não só o compromisso para que a educação seja de tempo integral, mas também um projeto pedagógico diferenciado, a formação de seus agentes, a infraestrutura e os meios para sua implantação. (MEC, 2015, p. 28)

A meta ainda dispõe a necessidade da construção coletiva dos educadores, educandos e comunidade de cada rede de ensino devem realizar para ampliar o tempo, as oportunidades e os espaços de formação na perspectiva de que o acesso à educação pública seja complementado pelos processos de permanência e aprendizagem.

Com isso, tivemos a Lei nº 13.415, em 16 de fevereiro de 2017 sendo um marco, pois estabelece mudanças nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho. Bem como institui a Política de

Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral que incentiva a abertura e mudança de várias escolas do ensino regular para o tempo integral.

TEMPO INTEGRAL EM SERGIPE

O Plano Educacional Estadual de Sergipe (PEE/SE) foi lançado em 2015 alinhado aos planos e metas do PNE (2014). Em Sergipe o ensino em tempo integral teve início através da Lei complementar nº 179/2009 que dispõe sobre a implantação, organização e funcionamento dos Centros Experimentais de Ensino Médio - CEEM, implementando de forma imediata o Colégio Estadual Atheneu Sergipense, Colégio Profª Maria Ivanda De Carvalho Nascimento e Centro Educacional Vitória de Santa Maria. Essas escolas ampliaram a sua carga horária, colocando outras atividades de lazer, de esporte, de atividades lúdicas e artísticas, entre outras iniciativas de preencher a carga horária.

Em 2016 o Governo lança o Programa de Fomento à Implantação das Escolas em Tempo Integral (Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016) ganhando mais força em 2017 com Lei nº 13.415. O Programa teve o objetivo de apoiar a ampliação de oferta de tempo integral no Ensino Médio de acordo com os critérios estabelecidos pela Portaria e por meio da transferência de recursos para as Secretarias Estaduais de Educação - SEE que participassem do Programa com duração de 4 anos para a implantação, acompanhamento e mensuração.

A Secretaria de Sergipe poderia atender no mínimo de 2.800 (dois mil e oitocentos) alunos e no máximo 4.050 alunos. Sendo cada escola indicada pela SEE deveria conter no mínimo 120 (cento e vinte) matrículas integrais de ensino médio após um ano (caso de migração somente do primeiro ano do ensino médio, conforme dados oficiais do Censo Escolar).

Assim o Governo de Sergipe lança Decreto nº 30.505/2017 que Reestrutura o funcionamento dos Centros Experimentais de Ensino e institui o Programa de Educação em Tempo Integral fazendo parceira com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE)³ a fim de adquirir uma proposta pedagógica para gerir esse tempo da escola. Esse instituto teve sua criação no Ginásio de Pernambuco, em Recife e possui

³ Mais informações no site <<http://icebrasil.org.br/>>. Acesso em: 15 jul 2020.

uma proposta pedagógica estruturada e diferenciada para aproveitamento do tempo, num modelo chamado "Escola da Escolha" e que em Sergipe chama-se "Educa Mais".

Esse decreto regulariza os Centros de Excelência que são Escolas Estaduais com educação de Tempo integral, orientadas por conteúdos pedagógicos, métodos didáticos, gestão curricular e administrativa específicas, vinculadas à Secretaria de Estado da Educação de Sergipe (SEED/SE), as quais têm por finalidade, ampliar o tempo de permanência dos estudantes nas Unidades de Ensino, garantindo-lhes formação integral. Possui carga horária multidisciplinar, e gestão especializada; como também um Plano de ação (contendo diagnóstico, definição de objetivos, indicadores e metas a serem alcançadas, estratégias a serem empregadas e avaliação dos resultados, sendo revisado anualmente a partir dos resultados alcançados e pactuados com o Secretário de Estado da Educação).

O decreto ainda traz o Plano de gestão (elaborado pela equipe de implementação), o Programa de Ação (documento de gestão no âmbito operacional a ser elaborado pela equipe escolar, conforme o Plano de Ação estabelecido), o Plano Pedagógico (documento elaborado pelo Núcleo Gestor de Educação em Tempo Integral e coordenado pela Secretaria de Estado da Educação); o Projeto Político Pedagógico (proposta educativa do Centro de Excelência define o rumo, a intenção e os processos que serão utilizados para cumprir as metas e objetivos estabelecidos, em constante avaliação e reelaboração coletiva pelos diversos segmentos da comunidade escolar); o Projeto de Vida (base teórica e metodológica centralizada na presença pedagógica, generosa e afirmativa); o Protagonismo (processo no qual o estudante desenvolverá suas potencialidades através de práticas e vivências cotidianas no âmbito do espaço escolar, apoiados pelos professores, assumindo progressivamente a gestão de seus conhecimentos, da sua aprendizagem e da elaboração do seu Projeto de Vida); a Tutoria (acompanhamento e orientação pelos professores indicados); por fim, o Desenvolvimento Integral (dimensões social, emocional, cognitiva e cultural dos estudantes, bem como o exercício da cidadania e apoio à construção dos seus Projetos de Vida).

Inicialmente as três escolas de CEEM entraram no programa e em 2017 dezessete escolas aderiram, e em 2018 mais vinte e quatro, totalizando quarenta e uma

Escolas em Tempo integral⁴ com promessa de ampliar mais escolas e matrículas. As Escolas de Sergipe em seu Conselho de Colegiado decidem se vão aderir ao Programa, sendo esse implementado Modelo de implantação gradual, com a conversão de uma série por ano, começando pela 1ª série e chegando a todas as séries do ensino médio ao final de 3 (três) anos. Todas as escolas que aderem o programa tem o seu nome modificado para "Centro de Excelência".

Vale ressaltar que alguns sindicatos foram contra a parceria do ICE, pois dentre diversos motivos discordavam de pontos na sua implementação como dedicação exclusiva do professor, como também um medo desses institutos privatizarem o ensino, nesse sentido algumas escolas decidiram não aderir ao programa no ano de 2019, porém sofrem alguma pressões políticas.

Quando as Escolas são selecionadas ficam submetidas anualmente a Avaliações de Processos e de Desempenho para continuarem no programa. Os critérios são possuir um número mínimo de matrículas integrais, apresentar redução da média de abandono e reprovação cumulativamente, alcançar condição de infraestrutura. A Avaliação de Desempenho utiliza como critérios a taxa de participação na prova do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM de no mínimo 75% dos alunos de ensino médio matriculado, o desempenho no ENEM:

I - 15 pontos acima da média geral do estado ou distrito federal, para as escolas inauguradas e sem matrículas até o início da vigência do Programa.

II - 15 pontos acima da média da escola, para as instituições de ensino com as matrículas já estabelecidas até o início da vigência do Programa.

§ 3o A média no ENEM das escolas será calculada considerando a média simples das 4 provas objetivas:

- a) Ciências Humanas e suas Tecnologias;
- b) Ciências da Natureza e suas Tecnologias;
- c) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; e
- d) Matemática e suas Tecnologias. (Portaria 1.145/2016)

Assim, terá um repasse do dinheiro seria de acordo com a dotação orçamentária consignada no Orçamento da União por meio do FNDE. O Programa intitulado "Educa Mais" que tem a parceira com ICE está alinhado a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) possui uma estrutura própria com o currículo organizado com as disciplinas

⁴ Disponível em: <<https://www.se.gov.br/noticias/Educa%C3%A7%C3%A3o/governo-aumenta-em-mais-de-350-matricula-de-estudantes-no-ensino-medio-integral>>. Acesso em: 15 jul 2020.

separadas por Área e a parte diversificada Projeto de vida, Disciplinas Eletivas, Orientação de Estudo (OE), Práticas e Vivências da Aprendizagem (PVA), Clubes de protagonismo e Tutoria.

Aos alunos matriculados ficam assegurados a alimentação e uma jornada escolar de no mínimo nove horas e trinta minutos diárias. Como também os professores, gestores (Coordenador de Área, Educador de biblioteca e Educador de laboratório), coordenadores e secretários tem dedicação integral com a Gratificação por Atividade em Tempo Integral - GATI.

O Projeto de vida é bastante destacado em que é posto como central na proposta e na escola na qual deve ter formação para a vida e para as competências do século XXI buscando atender e ampliar seus anseios e desejos.

Apenas um jovem que desenvolve uma visão do seu próprio futuro e é capaz de transformá-la em realidade reunirá as condições para atuar nas três dimensões da vida humana – pessoal, social e produtiva – dotado da capacidade de iniciativa (ação), liberdade (opção) e compromisso (responsabilidade) para fazer escolhas, atuando de maneira autônoma, solidária e competente sobre os contextos e desafios, limites e possibilidades advindos deste século (ICE, 2016, p. 10).

A PVA é as avaliações e são composta por quatro itens avaliativos: 1º) Itens Socioemocionais (avalia cinco dimensões: Estabelecimento e Alcance de objetivos, com competência na responsabilidade e perseverança; Respeito e Cuidado pelos outros, competência na colaboração e respeito; Sociabilidade e Entusiasmo, competência na comunicação e participação; Abertura para o novo, competência na curiosidade e criatividade; Gestão de emoções, competência no autocontrole e resiliência); 2º) Avaliação Semanal (afere semanalmente parte do aprendizado de duas disciplinas); 3º) Simulado Bimestral (acontece com todas as disciplinas, quando acaba todas as Avaliações Semanais); 4º) Avaliação Flexível (fica a cargo do professor o instrumento de avaliação, podendo ser trabalhos, seminários, produção cultural, etc.). São IV unidades no ano e todas as avaliações vão de 0 a 10 pontos, assim no final de uma unidade, soma as notas e divide por quatro.

Tive acesso por meio da Coordenadora pedagógica do Núcleo Gestor de Escolas em Tempo Integral, no início de 2019, dos 8 cadernos de formação que o ICE forneceu para a Secretaria seus títulos são: 1) Introdução às Bases Teóricas e Metodologias do Modelo Escola da Escolha; 2) Modelo Pedagógico - Princípios Educativos; 3) Modelo

Pedagógico - Conceitos; 4) Modelo Pedagógico Metodologias de Êxito da Parte Diversificada do Currículo; 5) Modelo Pedagógico Metodologias de Êxito da Parte Diversificada do Currículo - Práticas Educativas; 6) Modelo Pedagógico Ambientes de Aprendizagem; 7) Modelo Pedagógico - Instrumentos e rotinas; 8) Tecnologia de Gestão Educacional.

Assim o Modelo Pedagógico está pautada em quatro princípios educativos: O protagonismo; Os quatro pilares da Educação; A pedagogia da presença; A educação interdimensional.

O protagonismo é importante para a construção do sujeito ativo no mundo, com o desenvolvimento de suas habilidades e competências que visa tomar decisões pautadas num conhecimento de si e do outro. Os quatro pilares da Educação são: Aprender a Ser (o individuo se reconhecer no mundo); Aprender a Fazer (deixar o caráter puramente instrumental, e entender o sentido e o processo do fazer); Aprender a Conviver (respeitando o pluralismo, compreensão mútua e da convivência pacífica do outro); e Aprender a Conhecer (buscar o conhecimento amplo, exercitando a atenção, memória e pensamento).

A Pedagogia da Presença tem como essência a reciprocidade, num processo que educando e educador compartilham tempo, experiência e exemplos. E a Educação Interdimensional que busca uma "educação que transcenda o domínio da racionalidade (logos) e incorpore os domínios da emoção (pathos), da corporeidade (eros) e da espiritualidade (mytho)" (ICE, 2016).

Neste artigo não poderei detalhar cada documento, porém no início de 2019 as escolas ainda estavam em fase inicial, pois apenas tinha 2 anos de implantação e com isso muitas dúvidas e formação incipiente. É importante destacar também que pouco se conversava com o Núcleo de implementação do Novo Ensino Médio, então o cenário era de incertezas e divisões dentro da Secretaria.

Sendo assim, Sergipe possui seis diferentes tipos de escolas de Ensino Médio: Centro Experimental (Integral - "Educa Mais"); Convencional; Convencional 1000h; Convencional 800h; Inovador; Novo Ensino Médio. Para cada tipo a Secretaria possui um núcleo de gestão para acompanhar e gerir seu corpo docente e discente, bem como a organização e estrutura da escola e seu currículo.

Por fim, quero destacar que segundo o 3º Relatório do ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) – 2020 feito pelo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Sergipe em 2019 tinha

10,7% alunos matriculados nas escolas de tempo integral e 17,0% das escolas sendo integrais, ou seja, para bater a meta do PNE até 2024 é preciso ainda ampliação e recursos públicos.

NOVO ENSINO MÉDIO

Inicialmente quero destacar a BNCC que tem origem na Constituição de 1988, na qual diz: "Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais" (BRASIL, 1988, art. 210). No anos seguintes a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, mais conhecida como Lei de Diretrizes e Bases (LDB) define no artigo 26 que

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Assim, a primeira versão da BNCC saiu em setembro de 2015, a segunda em maio de 2016 em meio ao processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff e a terceira e última versão em abril de 2017, no final do ano em dezembro de 2017 foi aprovada a BNCC para o Ensino Infantil e Fundamental. No início de 2018 foi apresentada a proposta para o Ensino Médio, em que o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou em dezembro de 2018.

O Novo Ensino Médio (NEM) foi instituído pela lei federal 13.415 de 2017, a partir da conversão da medida provisória nº746 de 2016. Assim, a partir de 2018 foi marcado por leis e regulamentos que auxilia e delimita a estrutura e o currículo de todo o Ensino Médio no Brasil. Houve a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018), a homologação da BNCC da etapa do Ensino Médio (resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018) e os Referenciais Curriculares para a Elaboração dos Itinerários formativos (portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018).

A partir desses documentos, as mudanças mais significativas dessa última etapa da educação básica são: a flexibilização curricular (BNCC e itinerários formativos); a

ampliação da carga horária (3000h); o Ensino à distância; Educação Técnica e profissional.

A flexibilização curricular fica estabelecido que 1800h fica destinado a BNCC (Linguagens e suas Tecnologias - Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias - Biologia, Física e Química; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas - História, Geografia, Sociologia e Filosofia). E as 1200h responsável pelos Itinerários formativos (eixos - investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural, empreendedorismo).

Além disso, no NEM o alunos matriculados no turno diurno pode cursar 20% da carga horária acima estabelecida de forma EAD, os de turno noturno até 30% e os alunos matriculados no Educação de Jovens e Adultos (EJA) até 80%, o documento aponta que preferencialmente essa carga horária seja dos itinerários formativos. E a última mudança apontada tem a Educação Técnica e profissional que pode ser por Habilitação Profissional Técnica e/ou a Qualificação Profissional em que as escolas podem fazer parcerias com instituições públicas e privada para oferecer esses cursos de capacitação.

Os Conselhos Estaduais junto com as Secretarias de Educação que iram organizar a arquitetura do currículo no seu Estado e nas suas escolas a depender das demandas e recursos. Mas para isso o MEC instituiu o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio - PRONEM (portaria nº 649/2018) com o objetivo de dar apoio técnico para a elaboração e execução do NEM e implantação das escolas-pilotos, bem como apoio financeiro e formação continuada. O MEC elaborou um documento intitulado "Programa de apoio ao Novo Ensino Médio: documento orientador da portaria 648/2018" que serve como guia para os Estados implementar o NEM

Assim em Sergipe no ano de 2019 iniciou a primeira fase experimental com as escolas-piloto de tempo integral e no convencional, bem como estabeleceu uma agenda para o debate e elaboração do currículo de Sergipe. Em 2020, o PRONEM conta com: 78 escolas-piloto no Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio; 37 de Ensino Médio Convencional; 41 de Ensino Médio em Tempo Integral.

Além disso, a Secretaria de Educação de Sergipe realizou um curso intitulado "Construção coletiva do currículo de sergipe: implantação do novo ensino médio" que teve o objetivo de possibilitar aos professores e gestores o conhecimento acerca do Currículo de Sergipe e o Novo Ensino Médio e prepará-los para construir coletivamente

o Currículo por meio da Consulta Pública. O curso foi à distância no período de 29 de junho a 16 de agosto de 2020 (80 horas).

Nesse curso apresentaram a proposta inicial do currículo que foi elaborado por dezoito redatores formadores das quatro áreas do conhecimento selecionados pelo Edital N° 11/2019⁵. Segundo o documento inicial que tive acesso, Sergipe optou que no 1º ano se tenha 800h dedicados a BNCC e 200h para os itinerários, no 2º ano seja 600h para a BNCC e 400h para os itinerários, e no 3º ano 400h BNCC e 600h itinerários.

Outro ponto que apontam é que o currículo terá como base oito princípios norteadores, que tem como objetivo o desenvolvimento integral estudante, a saber: Colaboração, Respeito à diferença, Criticidade, Inclusão, Equidade, Autonomia, Sustentabilidade e Criatividade. Além do projeto de vida no qual indicam que é um dos recursos que auxiliarão os estudantes no desenvolvimento de habilidades socioemociais e cidadãs, está pautado em três dimensões: Autoconhecimento, Expansão e exploração e Planejamento.

Além disso, Sergipe adotará uma Matriz Curricular organizada em semestres letivos tanto na formação geral básica como nos Itinerários Formativos, sendo que cada disciplina aparece com o mínimo de 2módulos/aulas semanais. Assim, o prazo final para a implantação do Novo Ensino Médio em todas as escolas com currículo elaborado é até 2022, acredito que teremos ainda mais debates.

Com isso, a construção do texto introdutório e a organização das habilidades e competências para as áreas de conhecimento e itinerários formativos também tem a construção inicial do texto, porém se colocou em consulta pública para que os professores, gestores alunos enfim todos aqueles que queiram colaborar com o texto possam opinar e dar sugestões.

Por fim, percebemos algumas semelhanças entre o NEM e as escolas de tempo integral tanto no que tange o horário escolar ampliado, como também na proposta de ter um projeto de vida dos alunos. Contudo, há um distanciamento no modelo pedagógico e de gestão que as escolas de tempo integral utilizam e o que está sendo pretendido pelo NEM. Porém acredito que o processo de implantação para o NEM será menos problemático para as escolas de tempo integral se comparado as escolas convencionais.

⁵ Disponível em:

<https://www.seed.se.gov.br/ARQUIVOS/EDITAL11.2019.REDATOR.ENSINO.MEDIO.PDF>.
Acesso em: 15 jun 2020.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Traçar um percurso histórico e cronológico dos documentos oficiais não foi uma tarefa fácil, visto que o acesso, algumas vezes não é possível ou se encontra de forma confusa. Além disso, o Brasil possui muitas resoluções, portarias, decretos e leis que envolve uma discussão política, social e econômica.

Contudo, o objetivo do artigo em analisar o processo histórico de implantação do tempo integral e o Novo Ensino Médio, buscando aproximações e distanciamentos no estado de Sergipe foi alcançado. Acredito que os documentos apresentados requerem também um amplo e aprofundado debate com gestores, professores, alunos, comunidade acadêmica e a sociedade.

Portanto, a escola de tempo integral possui diversas experiências e possibilidades na aproximação com o Novo Ensino Médio, porém é preciso alinhar as propostas e organizar de forma responsável e coletiva entre as instâncias federais e estaduais junto com as escolas e comunidade. Para assim construir uma educação de qualidade, diminuir a evasão escolar e desenvolver os alunos em todos os aspectos individuais, físico-motor, intelectual, afetivo-emocional e social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de diretrizes e bases. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 02 jun. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1998.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 23 jun. 2020.

BRASIL. **Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm Acesso em: 10 jun 2020

BRASIL. **Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49121-port-1145-11out-pdf/file>. Acesso em: 19 jun 2020.

BRASIL. **Decreto nº 30.505, 07 de fevereiro de 2017.** Disponível em: <https://segrase.se.gov.br/portal/visualizacoes/jornal/1397/#e:1397>. Acesso em: 19 jun 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm Acesso em: 10 jun 2020

BRASIL. **Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018.** Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/29495231/do1-2018-07-11-portaria-n-649-de-10-de-julho-de-2018-29495216 Acesso em: 10 jun 2020

BRASIL. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018.** Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622 Acesso em: 10 jun 2020

BRASIL. **Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018.** Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640296 Acesso em: 10 jun 2020

BRASILIA. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2020. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6935276. Acesso em: 09 jun 2020.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. História(s) da educação integral em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** Editora Atlas S.A - 6ed. São Paulo, 2008.


Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. (s.d.). Cadernos de formação da Escola da Escolha. 2016.

MACHADO, Cristiane; FERREIRA, Larissa Barbosa. Educação integral e escola de Tempo Integral: mapeamento da produção científica em periódicos (2008 a 2017). **Revista Exitus**, Satarém/PA, Vol. 8, nº 3, p. 87-112, set/dez 2018.

MEC. **Programa de apoio ao Novo Ensino Médio:** documento orientador da portaria 648/2018. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/documento-orientador.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2020

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPs.** Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

SERGIPE. **Lei complementar nº 179, de 21 de dezembro de 2009.** Disponível em: <https://al.se.leg.br/Legislacao/Complementar/2009/C1792009.pdf>. Acesso em: 10 jun 2020



SERGIPE. **Plano Educacional Estadual de Sergipe**. Disponível em:
http://www.seed.se.gov.br/arquivos/DOCUMENTO_BASE_DO_PLANO_ESTADUAL_DE_EDUCACAO_DE_SERGIPE.pdf. Acesso em: 19 jun 2020.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959.

TEORIAS DA APRENDIZAGEM: A RELAÇÃO ENTRE CONSTRUTIVISMO E A GESTÃO DO CONHECIMENTO

Reinaldo Repinasi dos Santos¹
Reginaldo Aliçandro Bordin²
Leticia Fleig Dal Forno³

RESUMO

O presente ensaio é um estudo bibliográfico a partir da discussão sobre as Teorias de Aprendizagem abordadas no artigo de Donizeti Leandro Souza, Jorgiane Suelen Sousa; Lílian Ferrugin e André Luiz Zambalde, da Universidade Federal de Lavras (UFLA) e de outros autores referenciados no texto intitulado '*Teorias da Aprendizagem e Gestão do Conhecimento: um alinhamento Teórico*'. Ele procura contribuir para o debate a respeito da relação estabelecida entre Gestão do Conhecimento e Teoria da Aprendizagem Construtivista, tal é o objetivo deste ensaio. A partir da apresentação bibliográfica, é possível compreender alguns princípios e características de Gestão do Conhecimento e de seus principais ciclos apresentados na literatura sobre o assunto. É também aceitável desenvolver a relação da Gestão do Conhecimento com a Teoria Construtivista, já que aquela se apropriou de conceitos e categorias pertencentes ao construtivismo. Para o cumprimento do objetivo proposto, realizou-se uma aproximação do Modelo SECI de Nonaka e Takeuchi e da definição sobre a Teoria Construtivista. Assim, na conclusão, apresentam-se observações a partir da relação estabelecida.

Palavras-chave: Gestão, Conhecimento, Aprendizagem, Construtivismo.

INTRODUÇÃO

O presente texto tem como objetivo central estabelecer a relação entre Gestão do Conhecimento (GC) e a Teoria da Aprendizagem Construtivista a partir da leitura do artigo *Teorias da Aprendizagem e Gestão do Conhecimento: um alinhamento Teórico* (2013), escrito por Donizeti Leandro Souza, Jorgiane Suelen Sousa; Lílian Ferrugin e André Luiz Zambalde, da Universidade Federal de Lavras (UFLA, 2013), abordando considerações sobre o Behaviorismo, Inteligências Múltiplas e Teoria Construtivista.

¹ Pedagogo e Mestrando em Gestão do Conhecimento nas Organizações pela Universidade Cesumar Maringá – Unicesumar - PR Bolsista Institucional, reinaldomestre2031@gmail.com;

² Doutor em Educação, UEM, Maringá -Pr. Docente do Programa de Pós-Graduação em Gestão do Conhecimento nas Organizações, da Universidade Cesumar Maringá – Unicesumar - PR e bolsista produtividade e pesquisador do Instituto Cesumar de Ciência, Tecnologia e Inovação (ICETI), reginaldo.bordin@unicesumar.edu.br;

³Doutora em Educação pela Universidade de Lisboa e Docente no Programa de Pós-graduação em Gestão do Conhecimento nas Organizações (PPGGCO) na Universidade Cesumar Maringá – Unicesumar - PR, Brasil; Bolsista produtividade em pesquisa do ICETI – Instituto Cesumar de Ciência, Tecnologia e Inovação, Maringá, Paraná, Brasil, leticia.forno@unicesumar.edu.br;

Pela apresentação do resultado da pesquisa referida, direciona-se a possibilidade de contribuição da geração de conhecimento acerca da educação com o olhar da aprendizagem ligada à Gestão do Conhecimento.

A escolha pela análise da Teoria da Aprendizagem Construtivista justifica-se pela intenção de estabelecer paridade com a Gestão do Conhecimento em face da importância que adquiriu nos debates acadêmicos e de sua inserção social. Para que seja estabelecida a relação do Construtivismo com a Gestão do Conhecimento, optou-se por realizar uma breve caracterização de cada um dos conceitos abordados para a descrição deste estudo, entre os quais a de Gestão do Conhecimento e Teorias de Aprendizagem.

Sobre esse assunto é possível considerar o fato de que tais temas incidem diretamente na educação. Santos et al. (2019), enfatizam que o âmbito educacional acompanhou todo o movimento da sociedade da Informação, que se globalizou. Esse movimento, impôs maior ênfase na competitividade que assegura sua manutenção pela aplicação adequada do conhecimento. Ele é considerado uma via motriz de preponderante importância ao desenvolvimento organizacional e social. Na perspectiva de globalização competitiva com incidência pela informação e conhecimento organizacional, é que se denota a importância da aproximação da Gestão do Conhecimento com as Teorias de Aprendizagem, mais especificamente com a Teoria Construtivista. Isso se deve pelo seu caráter interacionista, contribuindo para o contexto educacional em face de abertura de novas possibilidades de fazer pedagógico associado à essa nova demanda social, que é a globalização aliada à valorização do conhecimento individual e coletivo (SANTOS; DAMIAN; VALENTIM, 2019).

Conforme apontamentos de Souza (2013) a discussão sobre as teorias, Behaviorista, Inteligências Múltiplas e Teoria Construtivista, associadas ao fato de se estabelecer uma relação com a Gestão do Conhecimento, surge pela necessidade de se ter uma compreensão criteriosa sobre a mudança da sociedade que, atualmente, se faz mais exigente quanto aos anseios do mercado de trabalho e mercado consumidor. Tal exigência repercute em uma modificação de como gerir organizações, pautando-se em construção/armazenamento/refinamento e transformação do conhecimento, uma vez que para fazer um trabalho de gestão da informação através de um gerenciamento perspicaz, nas empresas, torna-se muito desafiador (CARVALHO, 2012).

Assim, pela manutenção da sociedade capitalista, compreende-se a necessidade respondente à Gestão do Conhecimento, de se estabelecer um domínio mercadológico que ampare todas as relações sociais. Essa concepção repercute na educação uma vez

que a ela é atribuída a incumbência de reproduzir valores (ideológicos, morais, científicos, entre outros) e inserir o formando no ambiente de competição. Para Gleiser (1998), a informação é sinônimo de poder, todavia, sem educação não há como ter acesso à informação, sobretudo, numa época em que impera um sistema econômico unificado. Nesse momento, a economia apresenta-se alinhada à tecnologia e, como tal, informação e conhecimento, são tidos como essenciais e, por isso, há exigências na qualidade do sistema educacional para o êxito de uma nação.

Nessa perspectiva, abordagens que defendem o interacionismo, buscam tirar o indivíduo de estado de passividade, elevando-o à condição de construtor de conhecimento, desenvolvendo sabedoria o suficiente para contribuir com o meio organizacional ao qual pertence. Assim, Fialho (2006) contribui com essa construção à medida que elucida a informação de que o processo de criatividade do indivíduo deve ser incentivado com vistas a ser gerido pela empresa como foco na renovação das atividades desenvolvidas e corporificação do conhecimento novo aos ativos principais da organização.

Além desta introdução, apresenta-se na segunda seção as definições das teorias abordadas no artigo de referência para a escrita desse trabalho. Na terceira seção, foram descritas algumas considerações quanto aos conceitos de Gestão do Conhecimento e sua caracterização no meio organizacional. Na quarta seção a apresentação da Teoria Construtivista aliada à um modelo de Gestão do Conhecimento e, na última, uma conclusão acerca de todo levantamento teórico apontado explicitando a relação de Gestão do Conhecimento com a Teoria Construtivista.

METODOLOGIA

Para a realização deste trabalho desenvolveu-se um estudo bibliográfico a respeito da Teoria Construtivista e da Gestão do Conhecimento, tendo tomado por base o artigo *Teorias da Aprendizagem e Gestão do Conhecimento: um alinhamento Teórico* (2013), e posteriormente um aprofundamento de algumas referências trazidas pelos autores deste artigo. Caracterizou-se como uma pesquisa bibliográfica a fim de responder ao problema proposto na introdução, que visa estabelecer a relação entre Gestão do Conhecimento e a Teoria da Aprendizagem Construtivista.

Reitera-se que a pesquisa bibliográfica se reforça pela busca de conhecimento organizado nas áreas da Biblioteconomia e Documentação, colaborando para o

desenvolvimento deste estudo pelo fornecimento de informações, dados e conhecimentos que, de forma certa, deram à escrita deste trabalho em seu caráter científico (SALOMON, 2004).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No cumprimento da finalidade que se estabeleceu, espera-se compreender que as teorias vinculadas à Gestão do Conhecimento, sobretudo a de Nonaka e Takeuchi parecem estabelecer relação com as teorias de aprendizagem Behaviorista, Teoria das Inteligências Múltiplas e Teoria Construtivista. Em face disso, faz-se necessário a compreender que tais teorias vislumbram a possibilidade de contribuir com o crescimento e desenvolvimento social que estão ligados à ascensão do capital intelectual presente nas organizações. No entendimento de Souza et al. (2013), essa condição expressa o caráter valorativo quando se entende o mecanismo e os princípios dessas teorias. Isso se deve pelo fato de que é imprescindível compreender a maneira como os indivíduos aprendem e agregam valor ao capital intelectual de uma organização.

Dessa maneira, parece que as teorias das organizações se inspiram nas abordagens cognitivas que enfatizam o aprender na interação e nas teorias comportamentalistas. Sobre o Behaviorismo, sua inserção como método de direcionamento/compreensão do comportamento humano, origina-se a partir das correntes teóricas de John B. Watson (1878-1958), Ivan P. Pavlov (1849-1936) e Burrhus Frederic Skinner (1904-1990), ao analisar o desenvolvimento da aprendizagem a partir de estímulos que oportunizavam a troca de assimilação de ideias entre os indivíduos. Ressalta-se ainda que a teoria behaviorista, em suas diversas correntes, tem maior relevância de discussão teórica as correntes preponderantes, Metodológica e a Radical.

Ostermann e Cavalcanti (2011), reporta à Watson o Behaviorismo Metodológico, que preconizava a aprendizagem como produto da relação do ser humano com o ambiente no qual está inserido, aprendendo apenas por este meio, refutando a aprendizagem pela investigação de outros mecanismos mentais que não se concretizam pela observação e apreciação de fatos, favorecendo o pensamento de que o comportamento humano se torna algo previsível.

Posteriormente, Skinner define Behaviorismo Radical, de modo que o comportamento modificar-se-á pela interação do indivíduo com o meio. Bizerra e Ursi (2014) elucidam o pensamento de Skinner apontando sua concepção behaviorista como um processo de aprendizagem capaz de evidenciar todas as formas de alteração de comportamento, desenvolvendo visão universal para validar o processo de aprendizagem.

Desse modo, Costa et al (2014), evidenciam o Behaviorismo Radical como um conjunto de interpretações filosóficas apoiadas por uma investigação sistemática conhecida como Análise Experimental/Funcional do Comportamento. Nesse viés, entende-se que o conhecimento se revela como uma ferramenta que os indivíduos possuem e que podem disseminar a outros, de modo que não importa as diferenças das realidades vividas, dando ênfase ao processo de aprendizagem pelo diálogo e troca de experiências de forma colaborativa (COSTA et al., 2014).

Respectivamente, a respeito das teorias de aprendizagem, outra teoria abordada no artigo citado para este estudo, é a das Inteligências Múltiplas, não menos importante que o Behaviorismo. Conforme Gardner (2000), esta corrente teórica se diferencia da anterior por identificar que a mente do ser humano já tem uma experiência solidificada que é capaz de, quando em contato com novas experiências, expandir sua capacidade de conhecimento e operacionaliza novas ações a partir dessa Mesclagem de informações, enquanto que os behavioristas partem da premissa de que os indivíduos estão vazios e vão sendo preenchidos de conhecimentos sem que haja a reflexão das informações adquiridas, apenas internalizando-as e reproduzindo-as.

Silva (2016) contribui com estudos que sinalizam a Teoria das Inteligências Múltiplas, como uma maneira de responder a novos perfis e direcionamentos necessários para o atendimento de públicos que se modificam a cada dia presentes no contexto escolar. Dessa forma, reitera ainda que o advento da sociedade contemporânea implicou na caracterização de uma escola ameaçada por suas práticas tradicionais, obrigando-a a buscar uma construção cognitiva de maior eficácia para este novo modelo de sociedade.

Mesmo tendo sido desenvolvida por Alfred Binet no início do século XX, Howard Gardner foi o grande estudioso que aprofundou os estudos sobre a Teoria das Inteligências, dando maior ênfase acerca das pesquisas quanto à mente humana no tocante ao desenvolvimento da inteligência em buscar a resolução de problemas. Sua

teoria foi amplamente discutida e aplicada em face ao processo de ensino-aprendizagem valorizando a individualidade dos educandos (DONIZETI, et al, 2013).

A ilustração abaixo aponta os nove tipos de inteligências que Gardner (2000) apresentou com o aprofundamento de seus estudos:



Fonte: Página Brasil Escola³

Tais inteligências se desenvolvem a partir das características biológicas e da interação promovida com o meio, de modo que a construção do aprendizado aconteça fora de uma linha tênue observando cada indivíduo em sua particularidade, onde tais processos de aprendizagens não seguem uma linearidade (GARDNER, 2000). Ainda de acordo com Gardner, as diferenças genético-biológicas, não se reparam com um ambiente que estimule as habilidades, mas com propostas de atividades que suscitem o prazer pelo aprendizado. Talvez por esse motivo, a Gestão do Conhecimento tende a defender o pressuposto de ambientes de aprendizagem, como veremos

A GESTÃO DO CONHECIMENTO PARA A APRENDIZAGEM

Para abordar sobre Gestão do Conhecimento faz-se necessário mencionar sobre o que seus principais formuladores entendem por Conhecimento. Ao poder ser tratado como informação, produção cognitiva, experiências diárias, habilidades e competências

³ Disponível em: <<https://educador.brasilecola.uol.com.br/orientacoes/inteligencias-multiplasnovo-conceito-educacao.htm>>. Acesso em: 19 jul. 2020.

ligadas à capacidade de desenvolvimento de aprendizado aliado à produção de ciência, o termo “conhecimento” empregar-se-á em diversas conotações dada à realidade em que for aplicado, sendo passível de dificuldade explicativa (SVEIBY, 1998).

Analisado por esse viés, o conhecimento passa ser compreendido pelas organizações como um recurso, com o objetivo de captura-lo e gerencia-lo, a fim de ser aplicado na produção de bens e serviços. Assim, o conhecimento se faz presente com a denominação de Conhecimento Ativo, descrito pela a *Asian Productivity Organization* (APO, 2010) como um dos elementos de produção mais importante a fim de alavancar a produção com foco geração de capital.

Por conseguinte, Moreira e Barbosa (2020) enfatizam que o conhecimento se caracteriza como uma ferramenta valorativa construída pelo envolvimento relacional dos indivíduos no seio das organizações, que atualmente pelo surgimento das novas tecnologias, atingem públicos maiores a cada dia, oportunizando a aproximação de realidades distantes complementares. Assim, reiteram a importância do conhecimento acima dos bens tangíveis, como quaisquer materiais físicos presentes em uma organização. Eles asseguram que a junção dos saberes cognitivos e as habilidades individuais reveladas pelos conhecimentos tácitos e posteriormente refletidas no conhecimento explícito, contribuem exponencialmente quanto à geração de crescimento lucrativo para a organização (MOREIRA; BARBOSA, 2020)

Kianto e Andreeva (2014) enfatizam que o conhecimento delimita-se como principal agente de movimentação da concorrência empresarial e por esse motivo, merece maior ênfase gerencial a fim de se obter melhores resultados. Dessa maneira, o gerenciamento das habilidades das pessoas torna-se significativo a fim de que estas sejam inseridas ao contexto de trabalho das empresas.

Dessa maneira, a Gestão do Conhecimento é entendida como uma ferramenta capaz de facilitar o processo de criar/compartilhar conhecimentos que sejam importantes para o crescimento competitivo organizacional. O emprego da Gestão do Conhecimento tem função de ampliar a expansão administrativa para que se agreguem novos valores aos produtos e serviços evidenciando uma nova maneira de empregar e aplicar o conhecimento.

A esse respeito, Seaton Moore e Bresó Bolinches (2001) evidenciaram que a Gestão do Conhecimento ainda pode ser conceitualizada por uma dupla perspectiva: uma que se preocupa com o crescimento e aprimoramento relacionado aos métodos de aprendizagem e crescimento organizacional e àquela na qual seu fator preponderante

está na profícua preocupação da geração de recursos financeiros. Entende-se, então, que a aprendizagem valorizada dentro de uma organização, é papel fundamental da Gestão do Conhecimento, promovendo um movimento de saída de zonas de confortos gerenciadas pela busca de uma aprendizagem mais eficaz.

Considerando a apresentação teórica acerca de Gestão do Conhecimento, infere-se que a aprendizagem, organizacional ou não, ligada ao processo de criação do conhecimento como fator de impulsão capital, decorre da aprendizagem individual. Em virtude disto, a aprendizagem organizacional surge pela interação entre os indivíduos, conduzida por um gerenciamento caracteristicamente tradicional, porém, predominantemente interacionista/comportamentalista, promovendo então um conhecimento inovador como ponto fulcral do crescimento da competitividade das organizações (NONAKA; TAKEUCHI, 1997).

CONSTRUTIVISMO E GESTÃO DO CONHECIMENTO

O Construtivismo é caracterizado pela maneira como o sujeito da aprendizagem se posiciona em relação ao outro para a compreensão de suas ações e tomada de decisão. Nessa perspectiva o sujeito está em movimento constante de compreensão de sua realidade apoiado em suas experiências contrapostas ao novo para a tomada de suas decisões. Assim, observa-se uma linha interacionista, em que o sujeito e o objeto são indissociáveis à medida que possui sua integridade composta pelo objeto responsável de sua criação e desenvolvimento histórico (VYGOTSKY, 1998).

Na publicação de Donizeti, *et al.*, (2013), aborda-se uma apresentação a respeito da Gestão do Conhecimento numa visão construtivista em que Stano e Leite (2001), fazem um alinhamento entre Jean William Fritz Piaget (1896-1980) e Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1934) ao tratarem, respectivamente, sobre o caráter biológico associado ao meio e sobre o caráter sócio-iteracionista resultante das trocas de experiências e vivências do cotidiano. Os elementos da vida diária vão se agrupado e tomando novo formato acerca das construções cognitivas e, conforme Landry (1995), essa formação representativa ganha constructos mentais graduais apoiados pela realidade vivida.

A respeito desse assunto, Stano e Leite (2001) abordam a relação processo ensino e aprendizagem, na teoria construtivista, por uma inserção nova de se fazer

educação, pelo fato de enfatizar a importância de que conhecimento se constrói pela interação indivíduo/meio, sendo sempre um processo dinâmico. Essa linha teórica pressupõe a participação ativa do indivíduo na construção de seu aprendizado por meio da experimentação e também pela busca em novas fontes sobre o que necessita aprender.

Dessa forma, ampliar-se-á pela sua prática a proximidade e compreensão da função dos os objetos e a expansão das características que dão sentido ao seu mundo. Assim, a aprendizagem vai se desenvolvendo por um processo mútuo entre pares considerando a troca de conhecimentos que podem conflitar ou não com as vivências e formações sociais de cada um. Ao considerar o indivíduo ativo no que se refere à participação na construção da realidade, enfatiza-se a necessidade de se valorizar os erros como um fator de crescimento e de oportunidade de abstração.

A esse respeito, Mizukami (1986) apresenta o Construtivismo sob uma perspectiva na qual o indivíduo é um agente ativo quanto à aprendizagem capaz de reconstruir pelas suas experiências o ambiente externo, considerando toda essa ação como um aprendizado oriundo da interação. Alinhados a esse pressuposto teórico construtivista, Nonaka e Takeuchi (1997) imprimem valor no que diz respeito à produção de conhecimento pela interação social dada sua notória importância quanto valorização da criatividade e identificação pessoal com as aspirações organizacionais.

Quanto a aprendizagem, deve-se enfatizar que os indivíduos são formados por suas particularidades e estas não são separadas de suas reformulações construtivistas e, pensando em organizações, o processo de aprendizagem se dá pela mesclagem dessas particularidades com as políticas organizacionais. Esse produto resulta então de uma junção dessas duas características, porém, construtivismo não se correlaciona com liberdade desregrada, mas com um sistema de troca favorável entre pares.

Analisado no contexto escolar, o construtivismo deve ser uma ferramenta de construção de conhecimento, onde o professor seja um agente ativo tanto quanto o aluno, pois conforme Almeida (2015, p.1):

As práticas e desafios sobre a forma de ensinar estão cada vez mais voltados para as necessidades e realidades vivenciadas pelos alunos, de acordo com sua comunidade e meio social. Mas a ação do professor precisa estar embasada também em fins pedagógicos de amplitude, pois trabalhar somente o meio social do aluno pode significar que a intenção da escola é aprisioná-lo numa realidade limitada, onde o mesmo não poderia ser nada além do que previsto por ela.

Atualmente, a sociedade capitalista anseia por uma renovação e transformação da produção de bens e serviços e, para tanto, implica a aplicação indissociável de indivíduo e ambiente. Entende-se que ambos se interligam pela geração contínua de informação, considerando ainda, não menos importante, que fatores emocionais ligados a sentimentos, são sempre influenciadores no resultado final dos processos organizacionais e de aprendizagem (MARILYN FERGUSON, 1980).

A aprendizagem organizacional advém de estudos da década de 1960, dando base para a discussão sobre Gestão do Conhecimento. Esta ramificação da aprendizagem decorre da contribuição das distintas vertentes teóricas que elucidam o entendimento do processo de cognição humana e sua inteligência (CYERT; MARCH, 1963).

Conforme Nogueira e Odélius (2015), as empresas e organizações, com foco na aprendizagem, devem a cada dia dar maior importância a um ritmo de aprendizagem mais acelerado que acompanhe a necessidade do mercado, daí advém a importância da memória coletiva organizacional, adaptada progressivamente pela apresentação de novas formas de pensar o trabalho e suas diversas propostas. Por esse viés, tratar-se-á Aprendizagem e Conhecimento como elementos que se completam, onde um elemento é fundamental para a geração do outro, são dependentes entre si. (CYERT; MARCH, 1963).

Para tratar sobre a relação entre a Teoria Construtivista e Gestão do Conhecimento, utilizar-se-á por base dois dos principais pesquisadores sobre o campo de estudos em Gestão do Conhecimento, Ikujiro Nonaka e Hirotaka Takeuchi (1997). Elucidada as características do Construtivismo com as inferências valorativas que dela decorrem para o processo de aprendizagem a partir da interação entre os indivíduos e sujeito/objeto, apresenta-se sua relação à Gestão do Conhecimento com foco no Modelo SECI (Socialização, Externalização, Combinação e Internalização) de Nonaka e Takeuchi (1997).

Gonzales e Martins (2017) indicam que alinhamentos teóricos mais profícuos sobre a Gestão do Conhecimento se deram a partir de 1990, valorizando o enfoque no processo que estimulasse a propagação do conhecimento, embasado na aplicabilidade e reanálise do conhecimento. Nonaka e Takeuchi (1997) apresentam o conhecimento em dois delineamentos: conhecimento tácito e conhecimento explícito, ambos ligados sequencialmente e de primordial importância ao modelo por eles proposto.

O Modelo Espiral do Conhecimento Nonaka e Takeuchi (1997), explicita como o conhecimento é adquirido, aperfeiçoado e difundido entre as pessoas pelo processo de interação.



Fonte: <http://gpparaconcursos.blogspot.com.br/> Baseado em Nonaka e Takeuchi (1997).

Esse processo de conversão cíclica por meio internalização, socialização, externalização e combinação, possibilita a geração e conversão do conhecimento chamado de Tácito e Explícito. Assim, para Polanyi (1962, p .17), “[...] o ato de conhecer inclui uma avaliação; e esse coeficiente pessoal, que molda todo conhecimento factual, faz com que a disjunção entre subjetividade e objetividade seja atravessada”, caracterizando o conhecimento tácito como algo intuitivo, de inviável codificação e verbalização.

No que diz respeito ao conhecimento explícito, Fleury (2002, p. 139) afirma que “[...] O conhecimento explícito, ou codificado, refere-se ao conhecimento transmissível em linguagem formal, sistemática, [...]”. Este conhecimento identifica-se por sua fácil disseminação, seja no âmbito escolar ou empresarial, no tocante à aprendizagem (FLEURY, 2002).

Na fase da Internalização ocorre a transformação do conhecimento explícito em tácito, isto exemplifica-se como quando se aprende algo novo advindo de uma informação recebida e desenvolve-se uma nova habilidade, esta passa a ser parte do conhecimento pessoal individual, seu diferencial. Quanto a Socialização, o conhecimento já internalizado (tácito), é repassado à outra pessoa por meio da interação

entre os pares e/ou pela realização de outra forma de transmissão mesmo que não haja interação direta (NONAKA; TAKEUCHI 1997).

Na externalização, o conhecimento tácito torna-se explícito a partir de seu compartilhamento, haja vista que o conhecimento já está posto num repositório e pode ser direcionado à outros locais por meios de comunicação aliados à tecnologias. Na última fase, Combinação, a proposta é de se usar um conhecimento que já passou pelos processos anteriores, a fim de modifica-lo para um refinamento e adequação de aplicabilidade em outro contexto (NONAKA; TAKEUCHI 1997).

A partir dessa exposição cíclica de Nonaka e Takeuchi, é possível perceber a relação entre Gestão do Conhecimento e a Teoria Construtivista de modo que todo o processo de desenvolvimento do ciclo vai ao encontro daquilo que é base da teoria: a interação. O conhecimento se produz pela troca, pela mediação sujeito-objeto, observando a importância que deve ser dado ao que o indivíduo já sabe e a valorização de sua aprendizagem identificando-o como parte de todo processo e fazendo-o perceber-se como componente indissociável dessa construção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como proposta buscar, através de uma análise bibliográfica, estabelecer uma relação entre Gestão do Conhecimento e a Teoria Construtivista a partir da leitura do artigo *Teorias da Aprendizagem e Gestão do Conhecimento: um alinhamento Teórico*. A relação entre Gestão do Conhecimento e Teoria Construtivista evidencia que cada indivíduo constrói seu conhecimento por meio das suas percepções e das suas experiências, advindas de conhecimento prévio, tácito.

Nesse sentido, o construtivismo e a Gestão do Conhecimento se relacionam, uma vez que o crescimento da sociedade capitalista valoriza o conhecimento de cada pessoa como um bem ativo que agrega capacidade de crescimento e gera maior competitividade mercadológica. As etapas cíclicas do modelo de Gestão do Conhecimento apontadas nesse trabalho denotam que a construção individual considerando sua capacidade de interação com o outro, é fator preponderante à aprendizagem mútua.

Apesar de a interação social ser uma ferramenta significativa para a construção/expansão/compartilhamento do conhecimento, esta ainda precisa ser de fato

valorizada e gerida para que haja o desenvolvimento que cada organização prevê em seu plano empresarial, a considerar ainda, a cultura de cada indivíduo como soma valorativa de conhecimento, que vem sendo foco de estudos da Gestão do Conhecimento enquanto ferramenta de crescimento como uma nova de gerir e administrar negócios e processos de criação e oportunização de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, H. **A didática no ensino superior: práticas e desafios.** Revista Estação Científica, Juiz de Fora, MG, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://portal.estacio.br/docs%5Crevista_estacao_cientifica/07-14.pdf>. Acesso em: 31/08/2020.

A Cultura Organizacional como fator crítico de sucesso à implantação da Gestão do Conhecimento em Organizações. SANTOS, Vanessa Cristina Bissoli. DAMIAN, Ieda Pelogia Martins. VALENTIM, Marta Lígia Pomim. Inf. & Soc.:Est., João Pessoa, v.29, n.1, p. 51-66, jan./mar. 2019.

Asian Productivity Organization (APO). (2010). **Knowledge Management Tools and Techniques Manual.** Tokyo: APO.

BARROS, Jussara. **Inteligências Múltiplas – Novo Conceito Em Educação.** Disponível em < <https://educador.brasile escola.uol.com.br/orientacoes/inteligencias-multiplasnovo-conceito-educacao.htm>> Acesso em: 06/07/2020.

CARVALHO, F. C. A. **Gestão do conhecimento.** São Paulo: Person, 2012.

CHOO, C. W. **The Knowing organization:** how organizations use information to construct meaning, create knowledge and make decisions. 2. ed. New York: Oxford University Press, 2006.

Construtivismo - Linha Construtivista, em *Só Pedagogia.* Virtuosa Tecnologia da Informação, 2008-2020. Consultado em 08/07/2020. Disponível em: <<http://www.pedagogia.com.br/conteudos/construtivista.php>>. Acesso em:

CYERT, R. M.; MARCH, J. G. **Behavioral Theory of the firm.** Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, 1963.

FIALHO, F. A. P.; MACEDO M.; SANTOS, N.; MITIDIERI, T. C. **Gestão do conhecimento e aprendizagem: as estratégias competitivas da sociedade pós-industrial.** Florianópolis: Visual Books, 2006.

FLEURY, Maria Tereza Leme. **As pessoas na organização.** São Paulo: Gente, 2002.

Gestão do Conhecimento nas Organizações: uma análise do Investimento em Ativos Intangíveis nas maiores Empresas Brasileiras. MOREIRA, Cristiano.

BARBOSA, Ricardo Rodrigues. Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional G&DR. V. 16, N. 2, P. 433-445, mai-ago/2020. Taubaté, SP, Brasil. ISSN: 1809-239X. Disponível em:<
<https://www.rbhdr.net/revista/index.php/rbhdr/article/view/5581/960>> Acesso em: 27/08/2020.

GARDNER, H. Inteligência: **Um conceito reformulado**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001._____. The Complete Tutor. **Technos: Quarterly for Education and Technology**, v. 9, n. 3, p.10-13, 2000.

GLEISER, Marcelo. “**Velocidade da Informação Desafia Educação Moderna**”. *Folha de São Paulo*, 4 out. 1998.

GONZALES, R. V. D.; MARTINS, M. F. **O Processo de Gestão do Conhecimento: uma pesquisa teórico-conceitual**. *Gestão & Produção*, São Carlos, v. 24, n. 2, p. 248-265, 2017.

KIANTO, A., & ANDREEVA, T. (2014). **Knowledge management practices and results in service oriented versus product-oriented companies**. *Knowledge and Process Management*, 21(4), 221-230.

LANDRY, M. **A note of the concept of 'problem'**. *Organization Studies*, v.16, n.2, p.315- 343, 1995.

NOGUEIRA, R. A.; ODELIUS, C. C. **Desafios da pesquisa em aprendizagem organizacional**. *Cadernos EBAPE. BR* , v. 13, n. 1, 2015.

OSTERMANN, Fernanda.; CAVALCANTI, Cláudio, J.H.C. **Teoria de aprendizagem**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

POLANYI, M. **The tacit dimension**. London: Routledge & Kegan Paul, 1966.

MIZUKAMI, M. G. N. (1986). **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU.

MORAES, Cássia Regina Bassan de; FADEL, Bárbara. **Gestão do Conhecimento na Organizações: perspectivas de uso da Metodologia Sistêmica Soft (Soft Systems Methodology)**. In: VALENTIM, Marta (org.). *Gestão, mediação e uso da informação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 33-57. Disponível em: <
http://www.culturaacademica.com.br/_img/arquivos/Gestao_mediacao_e_uso_da_informacao.pdf>. Acesso em 18/05/2020.

NONAKA, I. (1997). **A empresa criadora de conhecimento**. In K. Starkey (Org.). *Como as organizações aprendem: relatos do sucesso das grandes empresas*. São Paulo: Futura.

NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Hirotaka. **Criação do Conhecimento na Empresa: Como as Empresas Japonesas Geram a Dinâmica da Inovação**. Rio de Janeiro: Ed. Campus,1997.

POLANYI, M. **Personal knowledge**. Chicago: The University of Chicago Press, 1962.

SALOMON, Délcio Vieira. **Como fazer uma monografia**. 11a ed. São Paulo: Martins Fontes; 2004.

COSTA, Yrlan Henrique dos Santos . FERMOSELI, Andre Fernando de Oliveira. LOPES, Andressa Pereira. **Análise do comportamento no processo de ensino aprendizagem na educação**. Caderno de Graduação-Ciências Biológicas e da Saúde-UNIT-ALAGOAS, v. 2, n. 1, p. 213-226, 2014.

SEATON MOORE, Carlos Enrique; BRESÓ BOLINCHES, Salvador. **El desarrollo de un sistema de gestión del conocimiento para los institutos tecnológicos**. Revista Espacios, v. 22, n. 3, 2001. Disponível em: <<https://www.revistaespacios.com/a01v22n03/01220321.html>> Acesso em: 22/05/2020.

SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SOUZA, Donizeti Leandro. SOUSA, Suelen. FERRUGINI, Lílian. ZAMBALDE, André. **Teorias da aprendizagem e gestão do conhecimento: um alinhamento teórico**. Disponível em: < <https://periodicos.uff.br/pca/article/view/11153/7948>>. Acesso em: 10/04/2020.

STANO, R. C. M. T; Leite, V. F. A Teoria da gestão do conhecimento sob um olhar construtivista. In: Anais do 4º Simpósio Internacional de Gestão de Documentos. Curitiba, 2001

SVEIBY, K. E. **A nova riqueza das organizações**. Rio de Janeiro: Campus. 1998.

Teoria das Inteligências Múltiplas: Conhecimento Significativo para uma Nova Prática Avaliativa. SILVA, Luiz Carlos Rodrigues. Revista internacional de audición y lenguaje, logopedia, apoyo a la integración y multiculturalidad. ISSN: 2387-0907, Dep. Legal: J -67- 2016 Volumen 2, Número 2, abril 2016. Disponível em:< <https://150.214.170.182/index.php/riai/article/view/4208/3433>> Acesso em: 27/08/2020.

VIGOTSKY L. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

TRADUÇÃO IMAGÉTICA DO MINICONTO *UMA QUESTÃO DE EDUCAÇÃO* DE MARINA DE COLASANTI: UMA ESTRATÉGIA PARA A FORMAÇÃO DO ALUNO LEITOR-AUTOR

Maria Gomes da Costa Silva ¹

RESUMO

Consolidar um ensino de língua portuguesa numa perspectiva socio-interativa, como propõem os documentos oficiais vigentes, é um desafio para os professores de língua portuguesa, sobretudo devido às dificuldades de leitura apresentadas pelos estudantes, as quais se refletem na escrita. Assim, é preciso buscar novos caminhos para desenvolver competências básicas de leitura. Fruto da dissertação de mestrado intitulada *Da leitura de minicontos de Marina Colasanti para os quadrinhos: uma estratégia de letramento literário*, este artigo objetiva demonstrar como a leitura do texto literário aliada às atividades de tradução imagética e a estratégias de leitura pode contribuir para a formação de um aluno leitor-autor. A intervenção foi realizada numa turma de 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública, e consistiu na aplicação de oficinas de letramento literário, resultando na tradução/adaptação para os quadrinhos de minicontos de Marina Colasanti. Para análise, foram selecionadas duas produções realizadas a partir do miniconto *Uma questão de educação* que retrata a violência física e/ou simbólica contra a mulher. Para comprovar a hipótese apresentada, foram observados os seguintes aspectos: atualização da temática, a presença de subjetividade; a organização e a criatividade nas HQs produzidas, considerando a linguagem dos quadrinhos, e a presença dos aspectos sociais dos minicontos. Observamos, então, a recepção e o efeito do texto literário no leitor, e percebemos que os participantes da pesquisa produziram uma tradução/adaptação que pode ser sintetizada como uma recriação crítica, atualizada, subjetiva, criativa e organizada.

Palavras-chave: Letramento literário, Minicontos, Tradução/Adaptação, História em quadrinhos, Aluno leitor – autor.

INTRODUÇÃO

O ensino de língua/linguagem no Brasil deve ser concretizado numa concepção enunciativa/discursiva, englobando diferentes gêneros textuais, linguagens e áreas do conhecimento, com o propósito de conduzir os estudantes à interação social, aspecto descrito nos documentos norteadores de ensino, já explícito na nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - 2018. Todavia, consolidar esse propósito tem sido um desafio para os professores, uma vez que grande parte dos alunos não tem o hábito de ler, especialmente gêneros literários, e essa problemática se reflete tanto na compreensão e interpretação leitoras quanto na produção escrita.

¹ Mestra pelo PROFLETRAS, Univerdidade de Pernambuco, UPE - *Campus* Mata Norte, mary.mar.costa@hotmail.com.

Portanto, é preciso buscar estratégias para melhorar os níveis de leitura e escrita e atingir os objetivos previstos pelos documentos oficiais. Nesse sentido, somos conscientes de que o texto literário é um gênero discursivo e do que os efeitos de sua leitura podem provocar no leitor, contribuindo para sua humanização e cidadania. Ademais, compreendemos que o conhecimento é oriundo de imagens que amealhamos em nosso cérebro, as quais podem ser ativadas por meio de estratégias específicas.

Realizamos, então, uma pesquisa qualitativa centrada numa abordagem da pesquisa-ação estratégica, cujo objetivo principal centrou-se em analisar como a leitura do texto literário, aliada a atividades de tradução imagética e estratégias de leitura, pode contribuir para a formação de um aluno leitor-autor, numa turma de 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública, através da tradução/adaptação para os quadrinhos de minicontos de Marina Colasanti que retratam a violência física e/ou simbólica contra a mulher. Para a realização desta estratégia, baseamo-nos nas sequências básica e expandida de letramento literário de Cosson (2014) aliadas à tradução intersemiótica de Plaza (2010).

Para a elaboração deste artigo, centramo-nos nos resultados obtidos a partir das produções relativas ao miniconto *Uma questão de educação*, e para análise dos resultados consideramos os seguintes objetivos específicos: a) identificar, nas produções dos quadrinhos dos estudantes, a relação com suas vivências e experiências; b) analisar a subjetividade na produção dos alunos, através das HQs; c) analisar a tradução intersemiótica dos minicontos para os quadrinhos produzidos pelos estudantes; d) avaliar o resultado da aplicação da estratégia de letramento literário.

A proposta aqui apresentada está dividida em quatro sessões: a primeira apresenta um panorama dos fundamentos teóricos; a segunda, a trajetória metodológica; a terceira, a análise e os efeitos da estratégia realizada; por fim, as considerações finais trazem uma reflexão acerca da experiência de tradução/ adaptação do texto verbal para o verbo-visual.

1 PANORAMA DOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS DESTA AÇÃO

1.1 Da recepção do texto literário à interação social

A leitura é uma experiência particular. Cada leitor recebe um texto literário e seu efeito estético de forma pessoal; concepção oriunda e disseminada pelo advento da Teoria da Estética da Recepção e da Teoria do Efeito Estético, propostas, respectivamente, por Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser, no final dos anos 70. De acordo com tais

pressupostos, o leitor passou a ocupar uma posição privilegiada no processo de leitura, ou seja, tornou-se também o produtor da obra de arte.

Segundo Jauss (1994), não se pode conceber a vida artística de uma obra literária sem que o destinatário dela participe ativamente, para isso propõe sete teses que abordam aspectos determinantes na recepção de um texto pelo destinatário, enfocando a importância dos conhecimentos prévios do leitor, seu horizonte de expectativa em relação à obra, bem como a distância, o rompimento e a reconstituição deste horizonte. Especifica que a leitura da obra depende de suas várias recepções ao longo do tempo. A obra é aberta, pode adquirir novos sentidos a cada leitura, permitindo reavaliações; estabelece a necessidade de se compreender as sucessivas recepções de uma obra sincrônica e diacronicamente, suas intersecções; aponta o caráter emancipatório da obra, considera seu caráter tanto estético como ético, social e psicológico; portanto, crítico.

Concomitantemente aos estudos da recepção, Wolfgang Iser apresenta a teoria do efeito estético do texto literário. Segundo Iser (1996), a interpretação do texto depende de fatores que não se limitam às suas respectivas normas, destacando o leitor, considerado o receptor dos textos, sem a presença do qual o processo de leitura de um texto não se consolida. Assim, a obra literária apresenta dois polos: um artístico, criado pelo autor e outro estético, produzido pelo leitor.

Assim, o leitor é um agente na leitura de uma obra literária, mas para que isso aconteça é preciso que ele tenha acesso a obras literárias, pois estas possuem um caráter de “humanização” defendido por Antônio Cândido (2011) que considera a possibilidade de a literatura ser vista pela sociedade como um dos bens integrantes dos direitos humanos, sem o qual não podemos sobreviver, definindo o acesso à literatura com um bem fundamental e afirmando que para estabelecer regimes igualitários na sociedade, todos devem poder passar dos níveis populares para os eruditos, de forma natural, graças à aquisição de conhecimentos. Todavia, “o principal obstáculo pode ser a falta de oportunidade, não de capacidade”, Cândido (2011, p. 188).

Consideramos, então, a importância de garantir essa oportunidade de ler textos literários aos estudantes, em sala de aula, possibilitando-lhes tanto a garantia de um espaço mais justo na sociedade, exercendo sua cidadania, como o desenvolvimento da humanização proporcionado pela literatura, tão em falta no mundo moderno. Contudo, acreditamos que leitura de um texto literário em sala de aula exige estratégias adequadas.

1.2 Do uso de estratégias para o desenvolvimento de uma leitura interativa e subjetiva

De acordo com Kleiman (2016), para compreender um texto não basta apenas considerar os aspectos cognitivos, é preciso compreender a leitura como uma atividade que envolve dois sujeitos: o leitor e o autor que interagem de acordo com os objetivos e necessidades preestabelecidos pela sociedade. E para isso, o leitor precisa ativar conhecimentos prévios, linguísticos, textuais e de mundo de forma interativa, só assim conseguirá desvelar alguns segredos do texto.

Koch e Elias (2014) também apresentam o processo de leitura centrado na interação autor-texto-leitor, onde estão em jogo não apenas as pistas e sinalizações que o texto apresenta, mas também os conhecimentos prévios do leitor, ou seja, é uma concepção interativa. Todavia, acreditamos que para a leitura do texto literário, de valor estético e conteúdo simbólico, precisamos considerar também a leitura como um processo subjetivo, particular de cada indivíduo

Nesse sentido, Rouxel, Langlade e Rezende (2013) destacam que é preciso considerar as experiências subjetivas do leitor real, ou seja, a aprendizagem de leitura com ênfase na singularidade de cada um, denominada leitura subjetiva, a qual seria uma aglomeração de outras leituras tanto de mundo como de livros. Rouxel complementa

O investimento subjetivo do leitor é uma necessidade funcional da leitura literária; é o leitor quem completa o texto e lhe imprime sua forma singular de pensar e sentir. Não se trata, portanto, de renunciar ao estudo da obra em sua dimensão formal e objetiva, mas de acolher os sentimentos dos alunos, incentivando seu envolvimento pessoal com a leitura (ROUXEL, 2012, p. 272).

Jouve (2013, p. 53-54) corrobora as ideias de Rouxel ao afirmar que toda leitura apresenta uma parte de subjetividade, ou seja, a implicação pessoal do leitor no texto, vista por muitos como um aspecto negativo. Todavia, o autor se atém a aspectos positivos dessa “reapropriação parcial do texto pelo leitor.” O autor destaca ainda que tanto o plano afetivo como o intelectual constitutivos da leitura são afetados pela leitura subjetiva, e que algumas reações do leitor são necessárias e outras, acidentais.

Ainda segundo Rouxel (2013, p.197), devemos centralizar a figura do leitor na leitura, e afirma que os estudiosos atuais estão voltados para o “texto do leitor, fruto de sua implicação e criatividade”. Na visão da autora, o texto do leitor seria o resultado da mistura do texto do autor com o do leitor. E complementa

O imaginário do leitor alimenta-se, ele próprio, de várias fontes: compõe-se de imagens e representações que provêm da sua experiência do mundo – da sua história pessoal, do imaginário coletivo da sociedade em que vive – e das experiências estéticas anteriores (ROUXEL, 2013, p. 2000).

Como Rouxel, compreendemos o quão importante é considerar traços de subjetividade no processo de leitura do texto literário pelos nossos estudantes, os quais carregam marcas de suas vivências e experiências, de suas leituras, de suas particularidades, e, certamente, de suas ausências de contato com o arsenal de material literário, que só a partir de uma experiência de leitura pode ser ampliado, proporcionando aos estudantes sair do estado de Leitor-Empírico e caminhar em direção ao Leitor-Modelo, proposto por Eco (2004), e para este propósito precisamos utilizar estratégias adequadas que possam colaborar para o sucesso da ação leitora.

Colomer e Camps (2002) e Solé (1998) consideram a leitura um processo de interação entre o leitor e o texto para satisfazer um propósito ou objetivo específico, cujo processo envolve a presença de um leitor ativo que processa e examina o texto em busca de um aspecto fundamental: a compreensão. Para isso propõem instrumentos ou estratégias de leitura, ou seja, uma espécie de caminho para que se desenvolva a compreensão leitora. Entre essas proposições, escolhemos algumas para melhor desenvolver as habilidades de leitura de nossos estudantes: resumir, ativar e aportar à leitura conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo, dirigir atenção ao fundamental e não ao trivial no texto, realizar previsões, elaborar e provar inferências.

1.3 Das possibilidades de tradução/adaptação dos minicontos para os quadrinhos

Obras literárias transmutadas para o cinema, para a televisão, para os quadrinhos ou outros sistemas de signos tornaram-se uma prática intrínseca à sociedade contemporânea. O exercício de traduzir ou adaptar obras de arte para outros meios fez surgir diferentes olhares epistemológicos para tais processos, como a Tradução Intersemiótica proposta por Roman Jakobson (2008) e sistematizada por Julio Plaza (2010) e a Teoria da Adaptação desenvolvida por estudiosos como Linda Hutcheon (2011).

Traduzir é interpretar; faz parte do nosso cotidiano. No sentido usual da palavra, “tradução” significa “ação de traduzir, de transpor para outra língua”² processo que envolve a transposição entre linguagens verbais. Todavia, o vocábulo ganhou amplitude

² De acordo com o dicionário UNESP do Português Brasileiro (BORBA, 2011, p. 22).

nas últimas décadas e adquiriu outros sentidos. Roman Jakobson, teórico russo, foi o primeiro a estabelecer uma descrição sobre as possibilidades de transposição da compreensão dos significados estabelecidos pelos signos linguísticos ou não-linguísticos para outros sistemas de linguagem.

Objetivando ampliar e sistematizar o estudo da tradução intersemiótica, definida por Roman Jakobson, Julio Plaza propõe a “Tradução Intersemiótica”, concebida como uma ação criativa. Na concepção de Plaza (2010), qualquer pensamento é necessariamente tradução. “Quando pensamos, traduzimos aquilo que temos presente à consciência, sejam imagens, sentimentos ou concepções [...]”. Nesse sentido, afirma: “[...] o próprio pensamento é intersemiótico e essa qualidade se concretiza nas linguagens e na sua hibridização” (PLAZA, 2010, p. 30).

Plaza (2010), baseando-se na definição de ícones, índices e símbolos, estabelecidos pela semiótica de Charles Peirce, apresenta três categorias de tradução intersemiótica: a icônica ou transcrição, que se caracteriza pela semelhança com a estrutura da obra original em aspectos materiais, qualitativos e de aparência; a indicial ou transposição, caracterizada pela presença da obra originária na versão produzida, transposta para outro meio; e por fim, a simbólica ou transcodificação, que faz alusão à obra original através de referência simbólica, como, por exemplo, por meio da linguagem figurada. Todavia, para o autor uma obra traduzida pode envolver mais de um desses aspectos, num processo semiótico ilimitado.

Concomitantemente ao conceito de tradução intersemiótica, convive a ideia de adaptação, proposta por Linda Hutcheon (2011) em sua Teoria da Adaptação, propondo que cada leitor faça sua adaptação conforme suas experiências. Portanto, adaptar é um processo particular. Na concepção da autora, adaptação é “o tipo de passagem ‘transcultural’ que ocorre quando uma história é adaptada para outras mídias, isto é, quando ela é ‘indigenizada’ num novo contexto cultural, adquirindo, pois, significados necessariamente diferentes”, (2011, p. 9).

Hutcheon (2011) afirma que a história é o denominador comum no processo de adaptação, a qual pode ser transportada para outros gêneros e mídias; como também diversos aspectos relacionados a ela, por exemplo: temas, eventos, personagens, motivações, pontos de vista, consequências, contextos, símbolos e imagens. Tais

elementos podem ou não ser modificados, uma vez que não existe nem tradução, nem adaptação literais.

Portanto, considerando as teorias de Plaza (2010) e Hutcheon (2011), notamos que um texto literário pode ser “traduzido” ou “adaptado” para outros meios, mídias e gêneros. A obra produzida é resultado de uma “reinterpretação criativa”, uma espécie de interpretação particular de acordo com a realidade de cada adaptador/tradutor, aspecto que não implica em fidelidade à obra literária, mas que, para se configurar numa “adaptação” ou “tradução”, a obra original ou “texto-fonte”, conforme Hutcheon, precisa ser considerada.

Uma das formas de traduções/adaptações mais comuns na contemporaneidade reside na tradução de obras literárias para os quadrinhos, empregando-se a imagem como um dos elementos fundamentais na construção de sentidos, aspecto que pode ser aproveitado de forma significativa para a formação do leitor-autor de forma pessoal, criativa e crítica. Todavia, é preciso planejar cuidadosamente como utilizar tais recursos em sala de aula, com um público em formação como os alunos de ensino fundamental, para isso é indispensável o conhecimento básico da linguagem dos quadrinhos.

1.3.1 A linguagem dos quadrinhos

A História em Quadrinhos, doravante HQ, definida geralmente como um texto que conta uma história utilizando-se da combinação de linguagem verbal e imagens. As HQs estão sendo utilizadas no âmbito didático, de diferentes formas; porém, de acordo com Santos e Vergueiro (2012), o trabalho com o gênero HQ, em sala de aula, apresenta como primeiro desafio para o educador a necessidade de conhecer sua linguagem e seus elementos constitutivos.

Ramos (2016, p. 14) corrobora as ideias dos autores e afirma que “ler quadrinhos é ler sua linguagem”. Já Eisner (1989) emprega o termo arte sequencial em referência à produção de quadrinhos, e afirma que o mais importante nesta tarefa é transmitir ideias, ou histórias, através de palavras e desenhos, envolvendo o movimento de determinadas imagens. Os fatos acontecidos na narrativa devem ser capturados ou encapsulados em segmentos sequenciados, denominados quadrinhos.

O quadrinho principal, dentro do qual se localizam os objetos e as ações, é chamado de requadro, tem a função de uma moldura e pode ser parte da linguagem não verbal na arte sequencial. Também podem ser usados quadrinhos menores dentro do requadro para dar um *close-up* em algumas ações. E aspectos relativos à anatomia

expressiva dos personagens merecem destaque: assim o corpo, a postura e o gesto são significativos na transmissão dos sentidos do texto (EISNER, 1989).

Ramos (2016) considera os quadrinhos um hipergênero e aponta que um dos seus elementos determinantes são os balões, utilizados para representar a fala e os pensamentos. Na reprodução das falas, destacam-se: os balões de fala, pensamento, grito, sussurro, cochicho, berro, balão-trêmulo, balão-composto, etc.

Outro recurso característico do gênero HQ é a legenda. Nela estão retratadas diferentes vozes do narrador. Além disso, é comum que um texto em quadrinhos apresente marcas da linguagem tanto formal quanto informal, dependendo dos enunciadores e do contexto de enunciação; e a reprodução das falas no conteúdo dos balões ajuda a determinar as características dos personagens, ademais a representação da fala pode ocorrer pelo uso de onomatopeias, de acordo com Ramos (2016).

As onomatopeias podem estar dentro ou fora dos balões, o aspecto da letra, como cor, tamanho, formato, prolongamento; e adquirem valores expressivos diferentes de acordo com o contexto de produção. A onomatopeia pode ainda apresentar dupla função: representar o som e atuar com linha cinética, indicando um movimento. Além disso, para representar os aspectos sonoros e cinéticos “não há uma regra para o uso e a criação das onomatopeias. O limite é a criatividade de cada artista”, como afirma Ramos (2016, p. 78).

Apesar de muitos quadrinhos serem produzidos em preto e branco. As cores podem sugerir efeitos, como: indicar movimento, caracterizar personagens, ou contribuir para o entendimento da narrativa, destaca Ramos (2016). É outro recurso que também colabora para a construção dos sentidos do texto, e que também depende das intenções pretendidas pelo artista.

Além disso, a linguagem dos quadrinhos é infinita, e como toda forma de arte, o limite é a criatividade. Nesse sentido, Nick Sousanis, quadrinista e educador, desafia o discurso acadêmico e teoriza conhecimentos entrelaçando o verbal e o visual, em sua obra intitulada *Desaplanar* (2017), através da qual propõe uma ruptura aos padrões estabelecidos.

2 DOS MINICONTOS PARA A TRADUÇÃO/ ADAPTAÇÃO – A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Em busca de um caminho para sanar os problemas decorrentes das dos baixos nível de leitura apresentados pelos estudantes, realizamos esta pesquisa-ação, estratégica e qualitativa, baseada respectivamente nas teorias de Thiollent (1986), Franco (2005) e Guerra (2014). Esta intervenção denominada *Da leitura de minicontos de Marina Colasanti para os quadrinhos: uma estratégia de letramento literário*, realizada pela autora e orientada pelo Prof. José Jacinto dos Santos Silva, foi aprovada pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) sob o nº do Certificado de Apresentação para Comissão Ética (CAAE): 93382318.8.0000.5207.

Apresentamos, neste artigo, um recorte da intervenção realizada, dando foco especialmente às atividades relacionadas ao miniconto *Uma questão de educação* de Marina Colasanti. A seguir, apresentamos um relato descritivo dos aspectos mais importantes da estratégia aplicada.

2.1 Espaço, tempo e personagens da ação

Esta proposta foi realizada na Escola Municipal Dr. Moacir Breno Souto Maior, localizada no distrito de Umari, na cidade de Bom Jardim, Pernambuco, no mês de novembro de 2018, durante 14 aulas de língua portuguesa, numa turma de 9º ano, com 27 estudantes dos quais 24 participaram ativamente das intervenções, e foram identificados por pseudônimos relativos a flores, escolhidos por eles, para garantir seu anonimato.

2.2 O enredo da estratégia de letramento literário

De acordo com Cosson (2014), para a devida abordagem do texto literário é preciso planejar uma estratégia adequada. Para isso, propõe o denominando Letramento Literário, ou seja, um processo que se faz através de textos literários efetivando o domínio da leitura e da escrita, o qual deve ser de responsabilidade da escola e praticado de forma organizada e sistematizada para atender aos objetivos de formação do aluno. Para esse fim, propõe dois modelos de sequências: uma básica e uma expandida, as quais foram adaptadas e utilizadas para realização das sete oficinas, aplicadas nesta intervenção pedagógica, que descrevemos a seguir.

A **primeira oficina**, teve como objetivo a motivação dos estudantes para participar da intervenção e apresentação da autora e da obra. Para isso, foram organizadas três mesinhas na sala de aula: uma delas continha obras de Marina Colasanti, e as outras apresentavam, em lados opostos, duas rosas: uma viva, outra seca, visando ativar nos estudantes diferentes sentidos do signo “rosa”. Em seguida, foram distribuídos seis

quebra-cabeças de imagens relativas à violência contra a mulher, a partir das quais foram formados grupos de estudantes que montaram a imagem de seu grupo, discutiram sobre ela e escreveram uma frase ou comentário sobre a temática, e apresentaram para a turma. Em seguida, escolheram uma biografia, numa das obras da autora, realizaram a leitura, fizeram um resumo sobre os fatos que consideraram mais interessantes, ilustraram-nos e um dos membros apresentou para a turma.

A segunda oficina, teve como objetivo realizar a leitura e a primeira interpretação a partir do miniconto *Para que ninguém a quisesse*. A princípio, colocamos apenas o título do texto no quadro e os estudantes fizeram previsões sobre como imaginavam aquela história. Dando continuidade, realizaram uma atividade envolvendo a leitura e a interpretação do miniconto, do qual foi extraído propositadamente o desfecho. Realizamos a leitura coletiva e, em seguida, a individual. Ao finalizar a leitura, os estudantes escreveram como imaginavam o desfecho da narrativa. Dando continuidade à oficina, realizamos a primeira interpretação do miniconto lido, na qual os estudantes retrataram a imagem da mulher no início e no final da narrativa e produziram um comentário relacionado à temática presente no miniconto.

A **terceira oficina** teve como objetivo realizar mais um momento de leitura e primeira interpretação coletiva do miniconto *Uma questão de educação*. Efetuaram a leitura silenciosa e compartilhada entre eles. Dando continuidade, cada grupo confeccionou uma imagem para simbolizar o miniconto lido e redigiu o resumo do enredo da narrativa.

A **quarta oficina** teve como objetivo desenvolver a contextualização poética e primeira interpretação individual. Para isso os estudantes realizaram uma atividade escrita sobre os minicontos lidos, entre eles *Uma questão de educação*, relativa à identificação das partes e dos elementos das narrativas, ou seja, explorar alguns aspectos que compõem a denominada contextualização poética.

A **quinta oficina** teve como objetivo mais um momento de leitura e interpretação: e teve como foco análise entre o original e o traduzido/adaptado. Foi dividida em duas partes. Na primeira, os estudantes, através de uma atividade impressa, realizaram a leitura, interpretação e comparação entre o miniconto *Nunca descuidando do dever* e sua adaptação para os quadrinhos feita pelo designer e ilustrador Marlon Tenório, disponível em <https://www.marinacolasanti.com/2012/04/nunca-descuidando-do-dever.html>. Na segunda parte, realizaram a leitura de um encarte sobre a linguagem dos quadrinhos e

foram analisados os recursos verbo-visuais empregados pelo cartunista na adaptação do miniconto.

A **sexta oficina** teve como objetivo realizar as contextualizações temática e presentificadora, propostas por Cosson (2014), em seu modelo de sequência expandida. Para essa oficina, os estudantes trouxeram uma imagem, extraída de jornal ou de sites da internet, relacionada à violência contra a mulher. Cada um apresentou sua imagem, debateu e produziu frases sobre a temática em questão. Construiu-se um portfólio com as imagens e frases produzidas.

A **sétima oficina** teve como objetivo a concretização da segunda interpretação por meio da tradução/adaptação dos minicontos lidos para os quadrinhos. Para isso, os estudantes utilizaram como apoio o encarte sobre a linguagem dos quadrinhos, o qual já havia sido estudado na quinta oficina. Dessa oficina, resultaram 24 HQs adaptadas/traduzidas a partir dos minicontos lidos, as quais compuseram uma revista intitulada *A violência contra a mulher: dos minicontos de Marina Colasanti* para os quadrinhos. Duas dessas produções serão nosso objeto de análise para este artigo.

3 ANÁLISE E EFEITOS DA ESTRATÉGIA DE LEITURA LITERÁRIA

Para este artigo, selecionamos duas HQs produzidas a partir do miniconto *Uma questão de educação*, dos estudantes Jacinto e Magnólia (Textos 1 e 2).

Para a análise dos resultados obtidos consideramos as categorias apresentadas no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Categorias de Análise

INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA DE ANÁLISE DOS DADOS	CATEGORIAS DE ANÁLISE DA TRADUÇÃO/ADPTAÇÃO
Estratégia de Letramento Literário	Análise semiótica da tradução/adaptação	Relação da temática com as HQs produzidas.
		Subjetividade expressa nas HQs produzidas.
		Organização e criatividade na recriação da temática dos minicontos para a HQ.
		Demonstração, nas HQs produzidas pelos estudantes, dos aspectos sociais presentes nos minicontos.

Fonte: Elaboração da autora (2020)

A discussão sobre os dados obtidos será realizada numa perspectiva teórico-metodológica de análise interpretativa da tradução/adaptação intersemiótica, conforme o explícito no Quadro 2 a seguir.

Quadro 2- Aspectos analisados de acordo com as contribuições teóricas

ASPECTOS ANALISADOS	AUTORES	CONTRIBUIÇÕES
a) Atualização da temática	- Cosson (2014)	- Contextualizações temática e presentificadora.
b) Expressão de subjetividade	- Kleiman (2016) - Koch e Elias (2014) - Jouve (2013) - Rouxel, Langlade e Rezende (2013)	- Leitura como um processo interativo. - Leitura com um processo subjetivo.
c) Organização e criatividade.	- Cosson (2014) - Eisner (1989) - Ramos (2016) - Sousanis (2017)	- Contextualização poética. - Arte sequencial. - A linguagem dos quadrinhos. - Necessidade de “desaplanar”, não seguir o padronizado.
d) Presença de aspectos sociais nas HQs	Jauss (1994) - Iser (1996) - Candido (2011)	- Recepção do texto literário. - Efeito estético do texto literário. - Direito à literatura, humanização pela literatura.
e) Adaptação/tradução intersemiótica	- Plaza (2010) - Hutcheon (2011)	- Tradução intersemiótica: pensamento como tradução, transposição criativa. - Categorias de tradução intersemiótica: icônica, indicial e simbólica. - Teoria da adaptação: forma de transcodificação de um sistema de comunicação para outro; passagem transcultural.

Fonte: Elaboração da autora (2020)

A primeira HQ analisada, Texto 1, foi produzida pelo estudante Jacinto, conforme Figura 1 a seguir.



Figura 1 – Texto 1–Aluno Jacinto.

Fonte: Arquivo da pesquisa

Na tradução/adaptação do miniconto *Uma questão de educação*, Texto 1, o estudante Jacinto mantém, em sua HQ, a temática da violência contra a mulher e os elementos estruturais da narrativa, todavia substituiu alguns fatos por outros mais próximos de sua realidade; como podemos observar na Figura 1.1, a seguir, referente ao primeiro quadrinho da HQ.

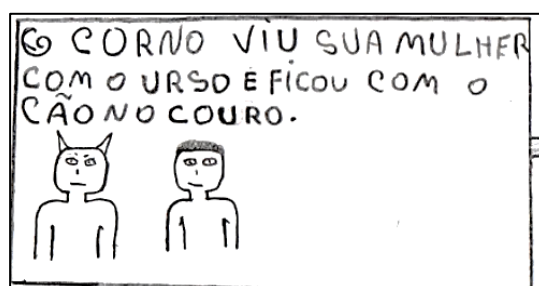


Figura 1.1– Primeiro quadrinho do Texto 1.

Fonte: Arquivo da pesquisa.

Observamos nesse quadrinho que o estudante utilizou os termos regionais “corno” e “urso” no lugar de “homem” e “amante”, respectivamente; fez também uso da expressão regional “cão no couro”; além disso, trocou a “sopa” de carne humana, integrante da obra de Colasanti, por uma “feijoada” temperada como “carne de charque” e “toicinho”, típicos da culinária nordestina. Concretizou, então, tanto a contextualização temática como a presentificadora, como podemos observar, a seguir, na Figura 1.2, referente ao terceiro quadrinho do Texto 1.

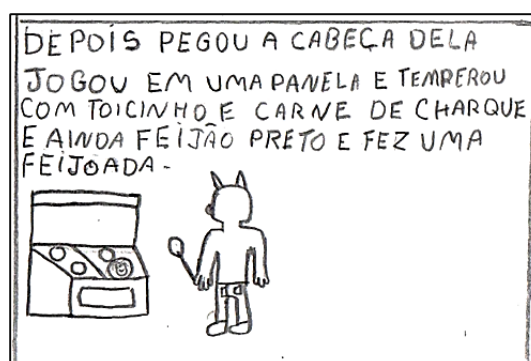


Figura 1.2– Terceiro quadrinho do Texto 1.

Fonte: Arquivo da pesquisa.

Ao produzir sua HQ, o estudante Jacinto demonstrou uma compreensão leitora resultante da interação entre seus conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e contextuais, e deixou-se guiar pelas emoções.. Sua releitura literária aglomera diferentes repertórios de leitura, culturais e sociais, determinando sua singularidade, sua

subjetividade. Portanto, concretiza a leitura a leitura como uma experiência particular, uma experiência única, com o poder de despertar no leitor regiões adormecidas.

Em relação à organização e criatividade do Texto 1, o estudante enquadrando sua narração, de forma concisa, em quatro quadrinhos, interligando de forma simples a linguagem verbal e a imagética; e apresentou os elementos estruturais da narrativa, de forma semelhante ao texto-fonte, concretizando a contextualização poética. Fez uso de legendas concisas, para retratar a voz do narrador, usou o balão de fala, apenas no último quadrinho para reproduzir a voz da personagem principal, como podemos observar na Figura 1.3, a seguir.



Figura 1.3– Último quadrinho do Texto 1.

Fonte: Arquivo da pesquisa.

A criatividade usada pelo aluno Jacinto é percebida tanto pelo uso de recursos verbais como imagéticos. No âmbito da linguagem verbal, destaca-se a substituição de vocábulos mais formais por outros mais regionais: corno, urso e feijoada; no da linguagem imagética, destaca-se a versão do corno de chifres, mais uma aproximação com o popular, uma vez que faz parte do senso comum a imagem da pessoa traída, com chifres, como podemos observar na figura 1.3, acima. Assim, o estudante demonstra se utilizar de estratégias de leitura, ao aportar ao ato de ler conhecimentos prévios, expressos tanto na linguagem verbal quando não verbal.

Em relação aos aspectos sociais presentes em sua HQ, identificamos a questão do machismo demonstrada ao denominar o homem de corno e o suposto amante de urso, vocábulos vulgarmente usados pela população. Centrado em sua visão pessoal, o estudante, em seu texto, não permite dúvidas sobre a traição da mulher, deixando claro que o homem é corno. Assume, uma postura machista concretizada pela exclamação pejorativa no desfecho de seu texto “nem morta, sua comida presta!”. Desse modo, a

produção de Jacinto permitiu ao estudante um encontro com suas vivências e experiências, permitindo julgá-las e modificá-las.

A recriação do miniconto *Uma questão de educação*, realizada por Jacinto, demonstra a mistura de duas categorias de tradução intersemiótica: a icônica, uma vez que há algumas semelhanças estruturais, como título e o texto; e a indicial, pois há presença do texto-original na versão produzida, especialmente em relação à temática da violência física contra a mulher. Percebemos, então, que Jacinto realizou uma transposição criativa, uma espécie de releitura pessoal. A leitura literária do estudante, portanto, configurou-se como um texto do leitor.

A segunda HQ analisada, Texto 2, foi produzida pela estudante Magnólia, conforme Figura 2.

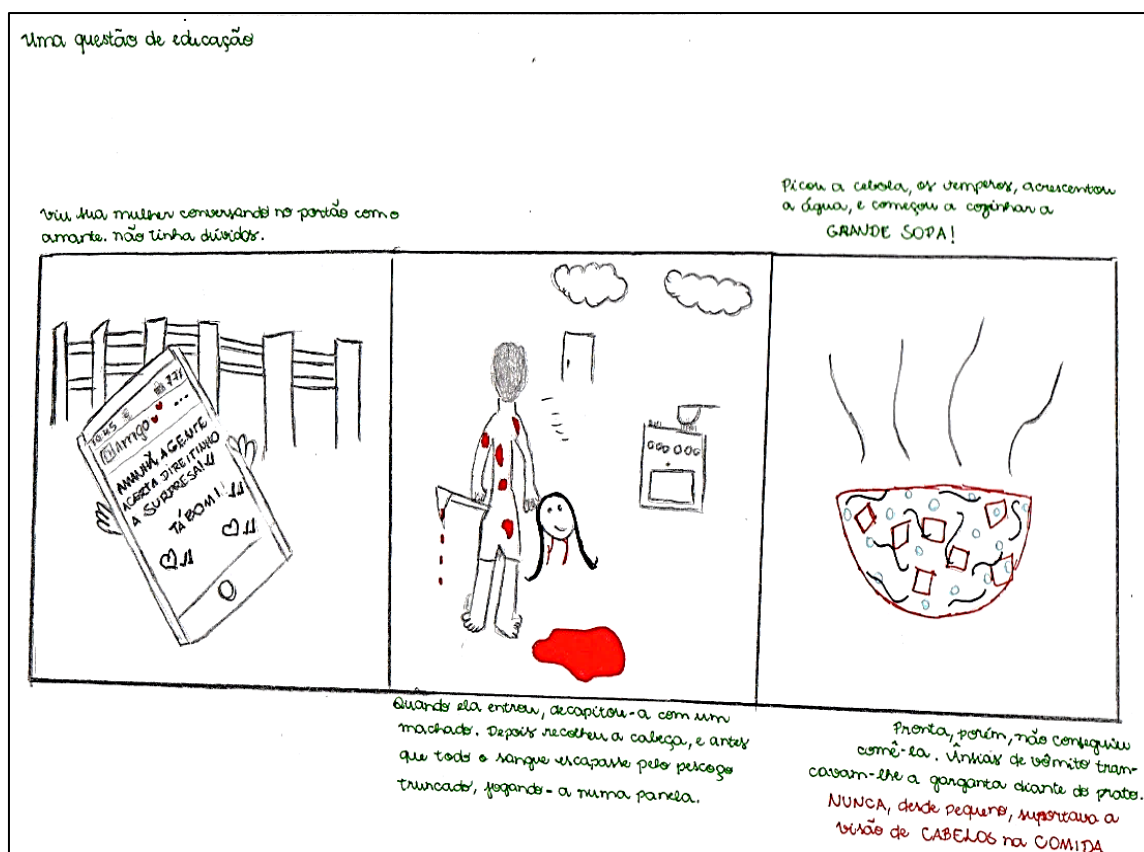


Figura 2– Texto 2 – Aluna Magnólia
Fonte: Arquivo da pesquisa.

A produção da estudante Magnólia apresenta a mesma temática do texto original, o miniconto *Uma questão de educação*, de Colasanti. Em sua transposição criativa, a estudante utilizou apenas um recurso distintivo para a atualização da obra, concretizado

por meio da imagem de uma mensagem de celular, como podemos observar na Figura 2.1, a seguir, referente ao primeiro quadrinho da narrativa.

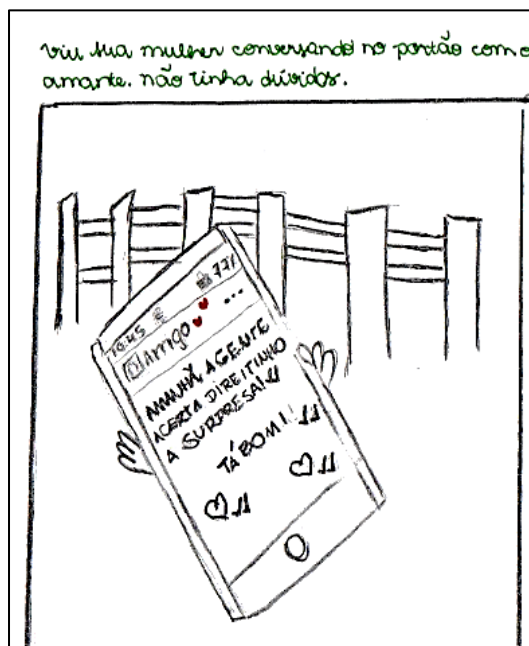


Figura 2.1– Primeiro quadrinho do Texto 2.

Fonte: Arquivo da pesquisa.

Na tradução/adaptação produzida por Magnólia, o homem viu sua mulher conversando no portão com o “amante”, não pessoalmente, mas pelo celular através das redes sociais. Desse modo, a estudante atualizou a temática da violência contra a mulher retratada nos minicontos de Colasanti, da década de 80 para a contemporaneidade, configurando as contextualizações temática e presentificadora.

Em relação à subjetividade, notamos que ela se faz presente através do uso da linguagem verbo-visual, em especial a mensagem no celular apresentada, anteriormente, na Figura 2.1. Há na tela do celular a seguinte mensagem: “Amanhã, a gente acerta direitinho a surpresa.” “Tá bom!” aliada à imagem de identificação “AMIGO” nos contatos do celular e a imagens de corações, os quais convencionalmente simbolizam o amor. Esse jogo verbo-visual sugestivo configura-se numa leitura participativa, e comprova que a leitura subjetiva é uma forma de compreensão, interpretação e reapropriação do texto pelo leitor.

A HQ produzida está organizada de forma semelhante ao texto original. Magnólia elaborou para cada parte da narrativa uma imagem, representando-a; e mantém o texto-fonte em legendas, fora dos quadrinhos. Seu texto está organizado em três quadrinhos,

similar a uma tirinha, respeitando os elementos da narrativa, concretizando a contextualização poética, relativa às especificidades do gênero textual.

A tradução imagética produzida por Magnólia expressa sua criatividade. Entre os principais recursos criativos destacamos o texto verbo-visual do primeiro quadrinho, conforme figura 2.1, apresentada anteriormente, onde podemos observar a presença de ícones referentes à bateria do celular, conexão de *Wifi*, o relógio, além da imagem das mãos que seguram o aparelho. Destacamos, também, os recursos imagéticos empregados no segundo quadrinho conforme Figura 2.2.



Figura 2.2– Segundo quadrinho do Texto 2.
Fonte: Arquivo da pesquisa.

O primeiro aspecto que nos chama atenção no segundo quadrinho é o uso da cor vermelha, simbolizando o sangue da mulher decapitada. Imagens como o sangue nas costas do homem, o sangue pingando do machado, o homem segurando a cabeça da mulher e a poça de sangue no chão são elementos cruciais para a concretização da tradução intersemiótica realizada pela aluna Magnólia.

Em relação aos aspectos sociais, percebemos que a aluna manteve o tema da violência contra a mulher, e soube como usar o poder da literatura como um instrumento de libertação e humanização; e trouxe a temática para os dias atuais, quando fez uso das redes sociais, como um dos fatores determinantes dos conflitos entre casais na contemporaneidade.

O Texto 2, produzido pela aluna Magnólia, concretiza a tradução intersemiótica ou transmutação defendida por Jakobson (2008), uma vez que consiste na interpretação de signos verbais por outros signos, no caso, a imagem, e mantém os mesmos elementos, a mesma história, e, sobretudo, a temática da violência física contra a mulher, transportada

apenas para outro gênero, os quadrinhos, numa imbricação entre linguagem verbal e imagética. Demonstrou enfoque na categoria indicial de tradução intersemiótica, traduzindo seu “pensamento” em imagens, na visão de Plaza (2010).

Magnólia concretiza a adaptação do miniconto lido por meio de desenho e pintura, mantendo como “denominador comum a história do texto de partida”, e ao inserir o uso dos recursos digitais em seu texto, adaptou o miniconto ao novo meio, sobretudo a um novo tempo e uma nova cultura, conforme ideia de Hutcheon (2011). Dessa forma, demonstrou agir como um leitor ativo na construção de sua compreensão leitora; criou, então, uma nova versão do texto, e a leitura literária resultou em um texto do leitor.

Concluída a análise e observados os efeitos da aplicação de nossa estratégia de letramento literário, teceremos agora nossas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática da violência contra a mulher foi presentificada o que se comprovada pela contextualização do comportamento regional feita pelo estudante Jacinto através da substituição de fatos e termos linguísticos por outros mais próximos da realidade dos alunos, e através da demonstração da interferência das redes sociais nos relacionamentos modernos presente na produção de Magnólia.

Harmonia entre imagem e texto literário é perceptível na organização de grande parte das HQs analisadas. União entre a linguagem dos quadrinhos, liberdade e criatividade constituem as principais características relativas à organização dos textos produzidos, como o emprego da cor vermelha para simbolizar a violência física por Magnólia, e a imagem do “corno de chifres”, reflexo da visão machista, retratada por Jacinto, a organização dos elementos estruturadores da narrativa como: conflito, clímax e desfecho.

Interação e subjetividade exalam das traduções/adaptações dos estudantes. Conhecimentos enciclopédicos, linguísticos, contextuais e, sobretudo “singularidades pessoais”, fruto das experiências e vivências dos participantes da pesquisa, determinam sua interpretação/compreensão dos minicontos, como a demonstração de machismo, expressa pelo estudante Jacinto, oriunda do contexto social no qual está inserido.

Entre os aspectos sociais presentes nas HQs destacam-se a interferência das redes sociais nos relacionamentos atuais, retratada por Dália e Magnólia e a persistência da visão de “inferioridade” da mulher em relação ao homem, demonstrada pelo estudante

Jacinto. Dessa forma, a tradução/adaptação dos minicontos de Marina Colasanti para os quadrinhos, realizada pelos participantes da pesquisa, pode ser sintetizada como uma “recriação crítica, atualizada, subjetiva, criativa e organizada”, a partir de relações intertextuais, à luz das teorias de Plaza (2010) e Hutcheon (2011).

Essa estratégia foi satisfatória para os participantes da pesquisa devido ao contexto no qual estavam inseridos. Todavia, para melhor adaptação a contextos diferentes, podem ser integrados, em sua execução, outros recursos, como os digitais, possibilitando a melhoria das competências de leitura e escrita de outros estudantes.

Após a análise, concluímos que tanto o texto verbal quanto o não verbal podem contribuir para a formação do aluno leitor-autor, uma vez que ambos possibilitam a ativação de conhecimentos enciclopédicos, linguísticos e contextuais, contribuindo para a compreensão e interpretação leitoras. Por fim, depreendemos que a tradução/adaptação produzida pelos participantes da pesquisa, fruto da estratégia aplicada, deixou impregnado o aroma das diferentes leituras literárias, ou seja, das compreensões pessoais e singulares, concretizando produções de alunos leitores-autores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base – BNCC. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf. Acesso em 27 Dez. 2018.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários Escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Ana. **Ensinar a ler e ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

COLASANTI, Marina. Uma questão de educação. In: **Contos de Amor Rasgados**. Rio de Janeiro: Roco, 1986.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. São Paulo, SP: Contexto, 2014.

EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial**. Escrito e ilustrado pelo autor. Tradução de Luís Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da Pesquisa-Ação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, SP, v. 31, n. 03, p. 483-502. set./dez.2005. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/viewFile/27991/29774/>. Acesso em 15/02/2018.

GUERRA, Elaine Linhares de Assis. **Manual de Pesquisa Qualitativa**. Belo Horizonte: Grupo Ânima Educação, 2014

HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da adaptação**. Florianópolis, SC: UFSC, 2011.

ISER, Wolfgang. **O ato de leitura: uma teoria do efeito estético**. Tradução: Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996, v. 1.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. 23.ed. São Paulo: Cultrix, 2008. Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996, v. 1.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JOUBE, Vincent. A leitura como retorno a si mesmo: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas – In: **Leitura Subjetiva e ensino de literatura**. (Org.) Rouxel, Annie, Langlade e Rezende, Neide Luíza. São Paulo: Alameda, 2013, p.53-65.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. 16ª Edição. São Paulo: Pontes Editores, 2016.

KOCH, Ingedore Vilaça ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3ª Edição. São Paulo: Contexto, 2014.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

PLAZA, Júlio. **Tradução Intersemiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2. Edição, 2010.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. 2º Edição. São Paulo: Contexto. 2016.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard & REZENDE, Neide Luzia (org.) **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

_____. O advento dos leitores reais. Trad. Rita Jover- Faleiros. – In – **Leitura Subjetiva e ensino de literatura**. (Org.) Rouxel, Annie, Langlade e Rezende, Neide Luíza, São Paulo, Alameda, 2013, p. 191-208.

SANTOS, Roberto Elísio dos. VERGUEIRO, Waldomiro. Histórias em quadrinhos no processo de aprendizado: da teoria à prática. In: **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, nº 27, p. 81-98, jan./abr.2012.

SILVA, Maria Gomes da Costa. **Da leitura de minicontos de Marina Colasanti para os quadrinhos: uma estratégia de letramento literário**/ Maria Gomes da Costa Silva. – Nazaré da Mata: o autor, 2019.180 p.: Il.

SOUSANIS, Nick. **Desaplanar**. Tradução de Érico Assis. São Paulo: Veneta, 2017.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

UM CAMINHO PARA A LIBERDADE, DE JOJO MOYES: PARA PENSAR O PAPEL DA MULHER NA SOCIEDADE, LUTAS E CONQUISTAS

Rafael Barros de Sousa ¹

Frank se assegurara de que Margery não frequentasse a escola. Ele não acreditava que livros pudessem ensinar alguma coisa, por mais que a mãe implorasse para que a menina fosse. Mas a Srta. Sophia e a mãe, Srta. Ada, estimularam em Margery um amor pela leitura que, muitas noites, a levava para bem longe da escuridão e da violência de casa.

(Jojo Moyes, 2019)

RESUMO

O presente artigo é resultado do trabalho final em exigência para provação na disciplina de Literatura e Estudos de Gênero, componente curricular do Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade (PPGLI), que pretende analisar as representatividades da violência de gênero sofrida por mulheres na obra: *Um caminho para a Liberdade* da autora britânica Jojo Moyes (2019), bem como ressaltar o poder da literatura como importante potencializadora no que tange os debates sobre a violência contra a mulher. O título indica o caminho que as mulheres seguem para entregar os livros e levar conhecimento para as pessoas mais pobres, perfaz-se metaforicamente no sentido em que os direitos e deveres das mulheres estão sendo retirados e outros caminhos precisam ser trilhados e novas rotas devem ser pensadas. Além da obra contida no título e no corpus escrito do artigo, também tratamos de inserir as contribuições teóricas da obra *Mulheres na luta: 150 anos em busca de liberdade e sororidade*, da autora norueguesa Marta Breen (2019), corroborando para fortalecer diálogos, pensando sobre fatos e percursos das lutas e conquistas dos direitos das mulheres, estabelecendo reflexões sobre o passado, presente e futuro, este que como propomos discutir, mostra-se desafiador.

Palavras-chave: Literatura, Estudos de Gênero, Jojo Moyes, Sororidade.

INTRODUÇÃO

No último dia 05 de Fevereiro de 2020, o Senhor Presidente da República do Brasil (Jair Messias Bolsonaro) afirmou que não pretende investir na área de combate à

¹ Mestrando em Literatura e Interculturalidade (PPGLI/UEPB) – Universidade Estadual da Paraíba, r.barros879@gmail.com

violência contra as mulheres, concluindo que o problema da área não diz respeito a investimentos financeiros, e sim de postura. Postura de quem? Com relação ao quê? Fato é que, a declaração do Presidente nos gera questionamentos e certo desconforto, pois, para quem acompanha noticiários televisivos, jornais online, impressos ou para quem pesquisa sobre gênero e com mais respaldo sobre a violência de gênero e feminicídio no Brasil, sabe bem o quanto os investimentos são necessários. O discurso que o Presidente profere de forma tão ambígua, apenas se dará mediante investimentos na saúde pública e na educação. A saber: desde 2015 os investimentos do combate à violência contra a mulher vêm sendo esfacelados, culminando com o não repasse de sequer um centavo para a Casa da Mulher Brasileira em 2019, projeto que visa acompanhar e oferecer suporte e atendimentos às mulheres vítimas de violência.²

Portanto, ao encarmos essas declarações e tais dados, é conveniente inferir que a situação da mulher é bem mais crítica do que possamos imaginar, quando um governante se recusa a aceitar dados e a enxergar as reais necessidades de uma pasta que clama por seriedade, compromisso e deveres éticos na sua gerência e pulsão vital em seu funcionamento.

Assim, a violência contra a mulher ocorre cotidianamente, entretanto, as leis que punem ou que deveriam punir os agressores de mulheres, ainda são muito brandas e insatisfatórias para atender e se cumprir a demanda preventiva e punitiva de tais atos de violência. O papel social do cidadão deveria ser vigilante e combativo, porém, percebe-se um olhar alheio às questões de gênero, primordialmente aquelas pautadas pelas mulheres. Quando lançamos mão da afirmativa de que a violência contra as mulheres ocorre de maneira tão banal e “normal”, obviamente a fazemos em tom irônico e constituído de muita preocupação e inúmeros questionamentos, construindo uma crítica contundente a todos que perpassam o âmbito social que apregoam um discurso de igualdade e fraternidade entre os povos, povos estes que contemplam as diversas minorias espalhadas nas periferias, nas aldeias indígenas, nos grupos culturais, que agregam, na verdade, uma maioria que é silenciada apenas por não fazer parte de um padrão que seja “aceito” em uma sociedade que eleva a beleza física, a branquitude, a heterossexualidade, a masculinidade e tudo que é tido como “normal”.

² Reportagem da notícia na íntegra: <https://www.abcdabc.com.br/brasil-mundo/noticia/violencia-contra-mulher-area-precisa-postura-nao-dinheiro-diz-bolsonaro-96626>

Quando observamos as grandes massas levadas para as ruas como os grupos LGBTQIA+, Marcha das Margaridas, MST e tantos outros movimentos feministas e sociais, percebemos que, essas “minorias” se unificadas tornar-se-iam maioria. Isto é tão bem postulado por Paulo Freire que diz: “Nada justifica a minimização dos seres humanos, no caso, das majorias compostas de minorias que não perceberam ainda que, juntas seriam a maioria.” (FREIRE, 2013, p. 98-99). Como bem pontuado, falta uma melhor organização, articulação e consciência entre as classes e as lutas que, ao mesmo tempo em que se isolam, carecem de um somatório contingencial de pessoas para fortalecer o itinerário de direitos a serem adquiridos e mantidos, no intuito de atender as demandas sociais das classes periféricas.

A luta da permanência e manutenção dos direitos das mulheres (contra o feminicídio), não se encontra distante dos direitos da população LGBTQIA+, negra, trabalhadora, etc. Em síntese, todos e todas querem viver, não serem mortos por serem que são e exercer sua cidadania enquanto cidadãos de direitos e deveres.

É neste sentido que introdutoriamente cabe a nós pensarmos como estamos conduzindo nossas lutas por direitos, quais são as estratégias que adotamos em meio a uma sociedade doentia por poderes e sem nenhuma ética social e igualitária entre todas/os. E qual será o papel da literatura que pretendemos analisar mediante um tema gerador: Violência contra a mulher e a probabilidade de alargar os conhecimentos entre o que somos e o que as personagens do romance têm para nos dizer de modo tão peculiar.

Sobre o poder da literatura e a busca por novos conhecimentos, ressaltamos o novo mediante a literatura nas palavras de Todorov (2009, p. 81), quando temos acesso ao texto literário e nos dispomos frente aos interstícios da obra, leia-se as personagens, estamos diante de personalidades que não se assemelham e, dialeticamente, assemelham-se às nossas, assim, ampliamos nossos horizontes de expectativas, alargando a probabilidade de nos inserirmos em debates constantes para o crescimento pessoal e de maneira geral, refletindo nos ambientes sociais em que estamos inseridos.

Ao tratar da literatura produzida e publicada por Jojo Moyes, uma mistura de sentimentos nos invade: suas personagens femininas vão da mocinha que nos faz sorrir, chorar e sentir algo diferente em detrimento do outro, em uma alternância de percepção de que o outro faz parte das minhas escolhas e que eu tenho que entender e respeitar

essa postura, aos que já conhecem a obra de Moyes, é impossível esquecer a personagem Louise do romance “*Como eu era antes de você*” e do homônimo filmico, que demonstra em sua delicadeza enquanto mulher, uma força tão impactante no sentido de que busca trabalhar para ajudar em casa, que respeita o posicionamento daquele que seria o amor de sua vida, quando seu par romântico decide cometer suicídio assistido.

Ao recordarmos de outra personagem criada por Jojo Moyer, temos a garota Nell, do livro “*Paris para Um*”, que nunca havia se afastado de casa, mas que em comum acordo com seu namorado decide viajar com ele, e de repente encontra-se sozinha, e abandonada por ele em um país desconhecido. Dado aos fatos que se sucedem nas vivências da personagem, ela poderia muito bem voltar para casa chorando, mas decide levar a viagem até o fim, acabando por vivenciar vários momentos que a fortalecem como mulher, propiciando um amadurecimento na sua personalidade e na tomada de decisões em poucos dias, percebendo sua força interior e tantas outras possibilidades de se colocar no mundo enquanto mulher.

Certamente quando lemos e refletimos, podemos até achar que são duas personagens que não despertam nada em nós enquanto leitores, em contraponto aos clássicos e seus personagens mais dramáticos e ao tratarmos da produção literária de Jojo Moyes, afirmando ser literatura popular que corre mundos diversos, e outras artes como o cinema, alguém pode questionar o valor da obra da autora, porém, fica evidente o poder que essa literatura não estudada na academia, faz valer a prerrogativa aristotélica de que a literatura não é a vida real, mas é o reflexo desta, enquanto uma escrita que chega a diversos lugares, por ter um conteúdo clichê, no entanto, viabilizando similitudes e reconhecimentos de características das personagens no público leitor.

Compreendendo a literatura de massa como um veículo de indagações e não somente de entretenimento, vislumbramos novas leituras das personagens, enveredando-se por outros olhares de condutas morais e sociais (ética, trabalho, confiança, conflitos pessoais e familiares), lendo-as como prenúncio do presente que a autora ofereceria com sua obra *Um caminho para a Liberdade*. Em seu enredo, a narrativa traz cinco mulheres distintas e fortes, transgressoras e inspiradoras, em que temos dois fios condutores: a literatura como um caminho para desvendar mistérios e romper com as amarras e vendas que os poderosos insistem em impor aos povos mais simples e humildes e as discussões de gênero sobre o papel das mulheres em uma

sociedade governada pelas forças patriarcais dos senhores e patrões, bem como o aspecto religioso, enquanto um controlador da moral e dos bons costumes.

Como o próprio título da obra sugere, a autora foi construindo seu caminho como escritora, desde as vivências das personagens Louise e Nell, até chegar em Margery O'Hare, Alice Van Cleve, Beth, Izzy e Sophia. Vale frisar que a história traz em seu desenvolvimento, elementos da realidade que abarca o projeto da biblioteca a cavalos, cujo contingente na época, contemplou cerca de 100 mil pessoas³ beneficiadas pela coragem e pelo trabalho destas mulheres, dado que inspira a não só ressaltar a temática discursiva sobre gênero, mas também como a questão da leitura como porta de entrada para a construção de novos conhecimentos e conscientização social.

Mulheres no Caminho da Liberdade através do Conhecimento: uma brevíssima descrição das personalidades de aguerridas bibliotecárias

Ao nos debruçarmos sobre o texto literário, somos levados aos mais diversos lugares, conhecendo personalidades singulares e histórias que nos inspiram. Quando conhecemos o Condado de Lee, no Kentucky, somos direcionados a um projeto que tivera inúmeros nomes referidos a sua finalidade: biblioteca a cavalos, biblioteca itinerante e tantos outros, com a finalidade de entregar livros às pessoas mais humildes e distantes da cidade, residentes na zona rural do condado.

Cinco mulheres cumpriam esta missão todos os dias, fizesse chuva ou sol, enfrentando dificuldades de ordem natural como chuvas, enchentes, e outras, de ordem cultural: ações de homens que desafiavam o poder da literatura e das mulheres fortes, como Margery O'Hare que, desde pequena fora testemunha ocular da violência contra as mulheres, em específico à violência sofrida por sua mãe:

A primeira lembrança de Margery O'Hare era estar sentada debaixo da mesa da cozinha da mãe, olhando por entre os dedos enquanto o pai espancava seu irmão Jack, de quatorze anos, do outro lado do cômodo, arrancando dois dentes do menino, porque ele tentara impedir o pai de bater na mãe. A mãe, que apanhava um bocado mas não admitia o mesmo destino para os filhos, imediatamente jogou uma cadeira na cabeça do marido, deixando-o com uma cicatriz irregular na testa que lá permaneceu até sua morte. Ele retribuiu o golpe com a perna quebrada da cadeira, é claro, assim que conseguiu ficar de pé outra vez, e a briga só parara quando vovô O'Hare cambaleara até lá vindo da casa ao lado, com a espingarda no ombro

³ Sobre as bibliotecárias que entregavam livros a cavalo, cf. reportagem do site Carta Capital: <https://biblioo.cartacapital.com.br/as-bibliotecarias-que-entregavam-livros-a-cavalo-no-interior-dos-estados-unidos/>

e desejos homicidas nos olhos, ameaçando estourar os miolos de Frank O'Hare se ele não parasse. Não que o avô acreditasse que o fato de o filho espancar a esposa fosse algo, por natureza, errado, conforme Margery descobriu algum tempo depois, mas vovó estava tentando ouvir o rádio e ninguém conseguia escutar nada com aquela gritaria. Havia uma reentrância na parede de pinho na qual Margery foi capaz de enfiar o punho inteiro pelo resto de sua infância.” (MOYES, 2019, p. 67).

A violência presente e a recorrência de tais abusos, não foram suficientes para fazer de Margery uma pessoa acuada e que negasse suas lutas, contrariando esta perspectiva de submissão psicológica, foi diante de tudo isto que, ela se empertigou e seguiu em frente, tornando-se a mulher que queria ser, não a que toda a sociedade esperava, em particular os homens, que ela fosse.

É pertinente ressaltar a intervenção do vovô O'Hare em detrimento da cena dantesca de violência, o senhor não demonstra interesse em acabar com aquela violência por ser contra a tais atos, é perceptível no próprio texto: “Não que o avô acreditasse que o fato de o filho espancar a esposa fosse algo, por natureza, errado” (MOYES, 2019, p. 67). Ele tinha interesse no silêncio, portanto, é evidente que, o homem violentar a mulher da forma que bem quisesse e achasse justo, fosse por uma punição ou pelo seu bel-prazer, seria visto como um direito, reforçando a força patriarcal no trecho destacado.

É perceptível que as figuras masculinas que permeavam a mente e as lembranças de Margery, seriam de homens violentos e sem nenhuma sensibilidade, menos o irmão, que defendia a mãe o qual, entretanto, foi retirado do seu convívio, após a passagem citada, o irmão deixa a casa, e anos mais tarde Margery escuta falar sobre o irmão, com relação a sua morte sobre os trilhos de um trem.

A violência representada nos fragmentos que analisamos anteriormente nos faz refletir sobre o a pequenez da figura feminina, em específico a mãe de Margery, isto em 1937, ano em que a obra é ambientada e que reflete memórias afetivas da personagem. Ao pensarmos sobre o que ocorre em pleno século XXI, seguimos em saldo negativo no que diz respeito à violência contra a mulher. Segundo dados do Ministério da Mulher, da família e dos Direitos Humanos (MMFDH), revelam informações alarmantes sobre as ligações recebidas no disque denúncia 180 no atendimento às mulheres, em 2018 foram: 92.663. Já em 2019 constatou-se apenas nos seis primeiros meses, um contingente de 46.510 denúncias, revelando um aumento de 10,93% quando comparado

com a mesma época do ano anterior. Embasados pelos dados apresentados, pode-se afirmar com convicção que a violência contra as mulheres é algo crescente e que é necessário estudar afundo as causas desse mal.

Nossa segunda bibliotecária trata-se da jovem Alice, vinda da Inglaterra para casar-se com o também jovem Bennet Van Clever, filho único que sempre sucumbia às investidas do pai, demonstrando falta de autonomia desde sua posição enquanto homem solteiro e em contínua subserviência já casado, passando a viver com a esposa junto do pai em sua casa no condado de Lee. Como características da personalidade de Alice, podemos inferir que, a jovem não seguia os padrões impostos pela sociedade da Inglaterra, de uma educação baseada na submissão ao homem. Sempre muito à frente do seu tempo, fora uma das primeiras a demonstrar interesse em participar da biblioteca a cavalos.

Vale ressaltar que Alice enquanto inglesa sofreu preconceito não apenas pelo seu comportamento, mas também pelo seu sotaque e a desconfiança de algumas pessoas tradicionais, sendo considerada uma forasteira, sofrendo mais um preconceito de caráter xenófobo. Para Alice, a instituição do casamento seria algo que se desenvolveria em atos de interação e vias de mãos duplas, pelo marido com características favoráveis (bonito, rico e gentil), seu casamento seria uma oportunidade para certa “liberdade”, ainda que Alice fosse uma moça sem grandes aspirações para o matrimônio, contudo a jovem inglesa que, apesar de ser uma moça diferente das outras, demonstrando seus interesses e desinteresses de maneira sincera, também mantinha certa delicadeza em suas ações, quando conheceu o futuro esposo:

Os homens olhavam muito para Alice, e Bennet logo ficara encantado com aquela jovem inglesa elegante, de grandes olhos castanhos e cabelo louro volumoso e ondulado, cuja voz nítida e articulada era diferente de tudo que já ouvira em Lexington e que, como notara seu pai, poderia ser muito bem uma princesa britânica, a julgar pelos modos requintados e a maneira refinada com que segurava uma xícara de chá. (MOYES, 2019, p. 16 e 17).

Nitidamente um casamento de interesses para todos e todas, Alice que vira naquele casamento a liberdade da prisão em que vivia na casa dos pais, e também pelo interesse mútuo entre o casal. O senhor Van Cleve que sempre manipulou o filho, aprovava a união, e a princípio supôs que Alice seria uma nora também manipulável.

Com relação aos pais de Alice, nota-se a preocupação de que a filha nunca chegasse à realização do matrimônio, justamente porque ela não se interessava e os rapazes não a viam com bons olhos por ser uma moça que não seguia à risca o recato e as atividades do lar, mas demonstrava ser uma voz ativa na sociedade.

A terceira bibliotecária é Beth Piker, apresentada inicialmente como a bibliotecária que já havia realizado alguns trabalhos para a propagação da biblioteca, juntamente com Margery O'Hary. Beth é caracterizada a princípio como uma moça tímida, sendo filha única entre vários meninos. No desenvolver do enredo, a personagem também demonstra ser uma jovem de características fortes, humor ácido e apurado, irreverente, além de beber e fumar, atos vistos como normais por ela e pelas outras bibliotecárias.

Izzy Brady é a filha da Sra. Brady, umas das importantes figuras femininas que fomenta e ressalta a importância do investimento da leitura e do acesso aos saberes diversos que as moças promoveriam. Digamos que Izzy se envolve mais por certa imposição por parte de sua mãe. Ela surge como uma jovem mal humorada, desmotivada, sem saber cavalgar, além de uma deficiência em uma das pernas. Felizmente ela se sente bem acolhida e foi vencendo seus preconceitos e seus medos.

Para culminar o relato descritivo das nossas heroínas literárias, traremos à tona Sophia citada na epígrafe deste artigo, uma experiente bibliotecária que, desde pequena fora incentivada ao hábito da leitura. Quando Margery a reencontra e faz o convite para que juntamente com ela e as outras moças fortaleçam o projeto, percebesse um diálogo conflituoso por conta do racismo que dividia as pessoas naquela época e devemos reforçar que ainda hoje é motivo de muitas reflexões e de conscientização para que as pessoas que manifestam tão violência contra as pessoas negras, despertem para uma consciência do quanto se faz prejudicial o racismo estrutural que ainda vigora de maneira tão latente em sociedades desiguais e preconceituosas, como as que estamos inseridos, revelando assim, a participação de todos e todas em uma ação efetiva contra qualquer tipo de preconceito:

— É uma biblioteca para negros — soltou Sophia, o tom de voz mais ríspido. Ela apertou as mãos, que descansavam sobre as pernas, e continuou: — A biblioteca de Louisville. É para os negros. Tenho certeza de que você sabe disso, Srta. Margery. Não posso trabalhar em uma biblioteca para gente branca. A menos que na verdade esteja me pedindo para sair para cavalgar com você, e eu com certeza não vou fazer isso.” (MOYES, 2019, p. 88).

A negativa por parte de Sophia em não querer participar da biblioteca para “brancos” ressalta as marcas da depreciação e o preconceito contra o qual a personagem lutava ou dele se escondia, porque quando aceita o convite, dedica-se ao trabalho noturno, organizando e fazendo reparos em livros danificados, mas não somente isso, ela trabalha à noite para esconder-se das pessoas. Não o suficiente ter todo o domínio e conhecimento enquanto bibliotecária de Louisville, uma biblioteca apenas para negros, o que a sociedade de “bem” apenas julgaria seria a cor da pele de Sophia e não sua competência enquanto intelectual e leitora.

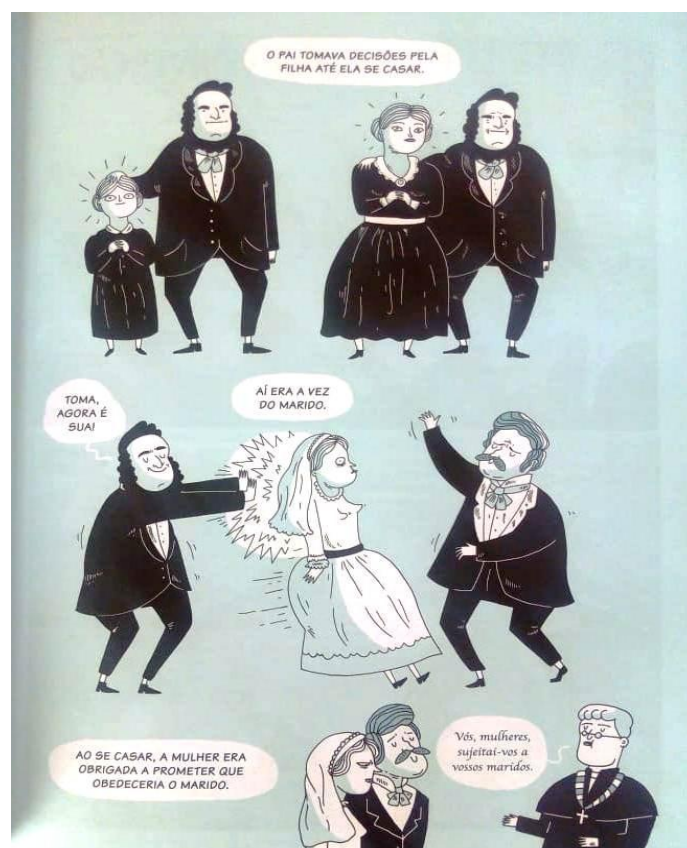
Evidenciam-se as diferenças e as semelhanças entre as cinco mulheres: são mulheres demasiadas fortes dentro das respectivas peculiaridades. No desdobramento da narrativa literária, as bibliotecárias mergulham em um voo livre pelo mar da leitura e da não repressão, lutando contra injustiças sociais e leis regidas por pessoas brancas e do sexo masculino.

A submissão mediante o matrimônio e o patriarcado em alguns fragmentos da obra: Costumes, violências psicológicas e físicas

Entre as muitas temáticas discutidas em *Um caminho para a Liberdade*, o casamento e a pressão para que mulheres casadas se tornem mães, logo nos primeiros meses de casadas, é muito evidente nas vivências de Alice e Margery. Além do mais, o patriarcado é fomentado não somente pela submissão das mulheres com relação ao pai, como também por parte do sogro, assim representando pelo Sr. Van Cleve, pai do esposo de Alice.

Mulheres na Luta: 150 anos em busca de liberdade, igualdade e sororidade, livro da norueguesa Marta Breen, ilustrado por Jenny Jordahl, retrata bem essa perspectiva das tomadas de decisões pelo pai que, posteriormente seriam delegadas ao marido da filha:

Fig. 1- Retrato da condição feminina sob o domínio do homem



Fonte: Livro *Mulheres na luta: 150 em busca de liberdade, igualdade e sororidade*, de Marta Breen, 2019.

Sem ter uma voz ativa e totalmente manipuladas como fantoches, as mulheres viam-se submissas aos interesses do pai e depois do casamento, aos do marido, que assumia a tomada de decisões pela mulher, quando a mulher teria vez, voz e vontades próprias? Provavelmente nunca, caso não existissem mulheres que desafiassem as leis impostas e os abusos de poderes adquiridos por partes dos homens, outorgados por eles mesmos ao longo do tempo, talvez porque acreditava-se como até hoje, em certa medida, que, a mulher não seria capaz intelectualmente o bastante para gerir sua própria vida. Podemos citar como grandes figuras femininas que são exemplares e transgressoras: Toni Morrison, primeira escrita negra a ser agraciada com o prêmio Nobel de Literatura em 1993; *Sojourner Truth*, primeira mulher negra a enfrentar um tribunal para pedir que seu filho fosse devolvido para ela; *Conceição Evaristo*, professora, mulher, negra, doutora e uma grande escritora da nossa literatura, e tantas outras que precisamos conhecer.

Ainda sobre imagem apresentada, segue-se ilustrando com relevância o posicionamento da Igreja Católica sobre a relação subserviente da mulher perante o homem: “Vós, mulheres, sujeitai-vos a vossos maridos.” Ao enfatizar mais uma vez a sujeição da mulher mediante a força do homem, líderes religiosos tendem deturpar a liberdade e igualdade de gênero, contribuindo para materializar uma realidade cada dia mais árdua no processo de concretização dos direitos das mulheres.

Na contemporaneidade, é perceptível a força e a organização da mulher na esteira da luta por direitos, mas como bem grifado por Marta Breen em uma entrevista⁴ quando de sua vinda ao Brasil para a divulgação do livro citado, aborda direitos conquistados pelos movimentos feministas, a autora remete à sociedade em um mundo dito como globalizado, cada vez mais vem sendo conduzido por líderes políticos de extrema direita que, em defesa da família tradicional, dos bons costumes, implicam em revogar tais direitos como: Direito ao voto, decisões sobre o próprio corpo, acesso à Educação, ao mercado de trabalho, etc. São direitos transitórios, em constante intermitência e ameaça por parte dessas lideranças governamentais. É preciso permanecer em constante atenção e alerta pela reivindicação e manutenção de tais direitos.

Retomando discussões sobre o casamento e a figura da mulher abaixo da figura masculina, vemos que Alice, agora a Sra. Van Cleve, recém-casada, não consegue ter nenhum momento de intimidade ou interação a sós com o marido, morando com o sogro e como já citado, este que se sente dono e senhor de tudo, faz com que a relação do casal seja arruinada já nos primeiros momentos naquela casa.

As cobranças e pressão sobre a jovem Alice se demonstram mais incisivas diante da questão: mas como assim, uma mulher casada que não engravida? Algo está errado com ela, e por que não com o marido? Fofocas, comparações e mal-estar são causados por ocasião de um jantar com os familiares, o pastor da cidade e sua irmã, tornara aquele momento uma espécie de tribunal condicionado de acusações veladas, de soluções esdrúxulas (orações, superstições), ou até mesmo da tese de que suas entranhas estivessem sendo chacoalhadas por conta dos longos trajetos que a jovem realizara todos os dias no trabalho com a biblioteca, até chegar à conclusão de que realmente o problema da não gravidez de Alice não partia dela em si, mas pela inconveniente

⁴ Mulheres na luta: Entrevista com Marta Breen. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=U9-kclwfUqc&feature=emb_logo

pressão e presença do sogro. Em pensamentos, Alice traz à luz a intransigência da proximidade entre nora e sogro:

Talvez quando o nosso quarto não for tão perto do seu que dê para ouvir sua flatulência, respondeu Alice mentalmente, servindo-se de purê de batatas. Talvez quando eu tiver a liberdade de ir ao banheiro sem me cobrir até os tornozelos. Talvez quando não tiver que ouvir esse papo pelo menos duas vezes por semana. (MOYES, 2019, p. 92).

Definitivamente o casamento não havia sido consumado. Alice por ser mulher teria que se acostumar às cobranças: não seria correto reclamar pela falta de privacidade e deveria ouvir os mais velhos e religiosos para sanar o grande problema que a tornaria uma mulher incompleta, segundo a concepção daquelas personalidades antiquadas que a cercava, já que pela ótica do Sr. Van Cleve: “Às vezes uma moça não sabe o que é melhor para si.” (MOYES, 2019, p. 94), reforçando o cárcere privado para com a nora e o gerenciamento das ações da mesma, como se ela por ser uma moça, não soubesse o que fazer ou dizer, banalizando a vida da mulher.

Em um dado momento, a relação entre nora e sogro se dá de maneira ainda mais conflituosa, propiciando violência física e psicológica. Durante o trabalho enquanto bibliotecária, Alice encontrou um refúgio, distanciando-se daquele ambiente inóspito em que vivia. A moça empenhava-se e humanizava-se em cada vivência cotidiana nas montanhas. Em certa ocasião a jovem quis trazer um pouco mais de alegria para duas meninas órfãs de mãe que, às duras penas eram criadas pelo pai, homem bom e esforçado. Na ocasião Alice doa duas bonecas de porcelana que eram da sogra, fazendo com que a ira do Sr. Van Cleve fosse afluída, culminando em uma cena mais comum do que se imagina:

Amanhã de manhã você vai subir as montanhas e pegar minhas bonecas de volta. – não vou, não. Não vou tirar as bonecas de duas meninas órfãs. Van Cleve ergueu seu dedo gordo e enfiou na cara de Alice. – Então está proibida de pisar naquela maldita biblioteca, ouviu bem? – Não – disse ela. – Como assim “não”? – Eu já lhe disse antes. Sou uma mulher adulta. O senhor não pode me proibir de nada. Mais tarde, ela se lembraria de ficar com medo de que o coração do velho Van Cleve parasse de bater, de tão vermelho que seu rosto tinha ficado. Mas, em vez disso, ele ergueu o braço e, antes que ela percebesse o que estava acontecendo, uma dor abrasadora explodiu na lateral de sua cabeça. Ela caiu na mesa após os joelhos cederem. (MOYES, 2019, p. 183 e 184).

Ao ser contrariado, o senhor Van Cleve explode e agride fisicamente a mulher do filho, de maneira totalmente arbitrária e covarde, no entanto, é perceptível a força e a segurança de Alice, demonstrando a verdadeira energia que deve habitar as mulheres já tão subalternizadas e subjugadas pela figura dominante masculina. A violência sofrida pela personagem, citada no fragmento, toma proporções ainda maiores, condiciona o poder de mimetizar o que de fato acontece na vida privada e real das mulheres que ousam de maneira heroica romper com as amarras que as prendem. Alice diz em alto e bom tom: “Sou uma mulher adulta”, podendo muito bem escolher ou que fazer ou não, julgar o que seria bom ou ruim para si. Quando veem a autoridade masculina fragilizada, o único mecanismo de combate para esta força motriz chamada “uma mulher empoderada”, utilizar-se da força física.

Ainda sobre o matrimônio, a personagem Margery também tem certa aversão ao casamento, familiarizados com a mulher que a personagem é, recordemos das memórias afetivas da infância conturbada que externa muito desse medo e da não subserviência ao homem, mesmo que há dez anos ela mantenha um relacionamento com um homem muito bom, nutre carinho, respeito e preza pela liberdade de Margery, ainda que a queira como sua esposa. Atentemos para um breve diálogo entre Margery e Sven:

– Não estou fazendo um pedido, dou minha palavra. É só uma curiosidade. Porque me parece que não tem tanta diferença assim. Margery pousou o garfo e a faca no prato. – Bom, tem uma diferença. Porque neste exato momento posso fazer o que eu quiser e não será da conta de ninguém. – Já falei que sua vida não mudaria. Eu esperava que depois de dez anos você soubesse que sou um homem de palavra. – Mas não é apenas a liberdade de agir sem ter que pedir permissão, é uma liberdade na minha cabeça. É saber que não devo prestar contas a ninguém. Que posso ir para onde eu quiser. Fazer o que eu quiser. Dizer o que quiser. *Amo você, Sven, mas amo você enquanto mulher livre.* (MOYES, 2019, **grifo nosso**, p. 156).

O casamento não é um sonho de muitas mulheres, manter um relacionamento nos moldes do que hoje se denomina relação estável, já seria o máximo que poderia exigir-se de uma pessoa que desde a infância percebia como funcionava os mecanismos de anulação da mulher em detrimento do homem. São resquícios de uma marca que é sintomática na vida de Margery.

No Brasil, temos, contemporaneamente, o caso da cantora Joelma, a paraense que por muitos anos comandou os vocais de uma das maiores bandas independentes do nosso país, ao lado do seu então marido. Poucas pessoas devem saber da infância feliz, porém difícil da artista, relatos de que ela varria os pés para não casar, ato que, segundo os saberes populares, afastaria o matrimônio da vida das pessoas. Acerca da relação que se pode fazer aqui entre Margery e Joelma, encontra-se registrada na canção: *Perdeu a razão* interpretada por Joelma e que conta com a participação especial de Marília Mendonça, uma reflexão exposta sobre a infância marcada por abusos e violências e de como a arte imita a vida. Vejamos a transcrição do depoimento da artista ao final do clipe:

Essa música... ela faz eu lembrar da minha infância, aqueles dez por cento da minha infância que não foram bons, tanto é que quando eu fui colocar a voz nessa música, chegava justamente nesses dez por cento, eu desabava, eu não aguentava, eu chorava muito. O que me traz muita força é a vida da minha mãe, ela costurava com uma lamparina até duas da manhã uma da manhã, para conseguir entregar a roupa, pra ... (emoção) ela ia dormir lá para as três horas da manhã e o meu pai chegava embriagado e espancava ela. Essa música fala que uma mulher traiu né? Mas, nem por isso você têm que usar de violência, não, traiu? tudo bem, segue a tua vida que eu sigo a minha, não precisa agredir não precisa matar não precisa fazer isso. A partir do momento que eu saí daquele estúdio que eu consegui cantar essa música, chorei muito, botei tudo pra fora, eu senti que passou, exatamente, voltei a voar. (Clipe da música *Perdeu a razão* - Joelma e Marília Mendonça).⁵

Ostensivamente a violência não só ocasiona danos físicos às pessoas que os sofrem. Quando um homem covardemente agride uma mulher, não apenas esta se torna vítima, como também os filhos, outros familiares e vizinhos: todo sujeito social é atingido por isto. As vivências da personagem e as mazelas da infância da cantora em questão vão de encontro aos outros níveis de violência que perpassam a agressão física, ultrapassando os limiares da violência psicológica, em específico os traumas da infância.

No mundo real a cantora Joelma separou-se depois de dezenove anos de casamento, alegando que sofria todos os tipos de violência possíveis por parte do marido, uma medida protetiva impediu que o ex-cônjuge se aproximasse da artista. Em

⁵ Perdeu a razão: Joelma e Marília Mendonça – Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Sj4UcgLlc8Q>

pleno ano de 2020 o ex-marido ainda se envolve em muitas polêmicas que dizem respeito a violências contra funcionárias que trabalham com ele, nada foi feito e o homem circula livremente na sociedade.

No livro *mulheres empilhadas*, de Patrícia Melo (2019), a personagem principal, uma jovem advogada passa por um trauma quando na infância, involuntariamente sendo testemunha ocular das violências sofrida pela mãe, em virtude da separação com o pai. O pai assassina a ex-esposa e toma outras providências para se livrar do corpo, simulando um acidente de carro. Anos mais tarde, ao se relacionar com homens, ela sente medo, pois, o homem que ela vinha conhecendo a agride fisicamente e profere palavras ofensivas. Ela se afasta e não consegue mais confiar no indivíduo. As conexões entre as figuras femininas abordadas neste tópico refletem ainda sobre os traumas e as consequências de tais acontecimentos, permitindo dizer que a melhor solução é não esperar acontecer novamente, perdoar não é confiar, o que se tem a fazer é agir e buscar meios legais, mesmo sabendo que são mecanismos de defesas frágeis, no entanto, deve-se seguir o que é pertinente, não se permitir vivenciar uma relação abusiva e opressora.

Um caminho à parte: a mulher negra no Caminho para a liberdade

Como referido na introdução deste trabalho, afirmamos a necessidade de um alinhamento da luta, unificando e ressaltando a união das ditas minorias, porém, sabemos que existem peculiaridades em cada luta e em cada característica do sujeito social que esteja inserido em uma batalha constante de afirmação de não se encaixar como num quebra-cabeça ao padrão burguês, patriarcal, elitista e excludente.

A luta da mulher negra ocorre na esteira de ser mulher e ser negra, quando a diferença de gênero já eclode relações de poder e culturalmente os negros são mortos literalmente e socialmente. Quando ressaltamos a figura feminina de Sophia e quando percebemos os tratamentos pelos quais a personagem passa, ressaltamos a necessidade de ponderar acerca da desestabilização das lutas entre as mulheres, mulher negra, mulher branca, mulher pobre, mulher rica, mulher trans, mulher solteira, separada, lésbica, todas em situações vistas por prismas diferentes e que necessitam de múltiplos olhares na compreensão de seus papéis na luta e na sociedade.

Além disso, é demonstrado de maneira evidente que, para a mulher branca, alguns privilégios ainda são postos e vistos como algo seletivo e positivo. Ao nos referimos a Sophia, uma moça culta, letrada e de boa educação, falamos também do

lugar das outras mulheres da biblioteca, independente de suas posturas comportamentais, elas não eram negras e podiam caminhar ainda que sob alguns olhares furtivos de reprovação, de maneira mais livre do que a mulher negra. Sophia por ser negra e mulher é posta as margens sociais, e se formos nos guiar pelo texto literário, podemos dizer que este pequeno fragmento é uma metáfora para denotar a real situação da mulher negra na nossa sociedade:

Às oito e meia, as portas se abriram e a multidão entrou. Sophia se sentou nos fundos com os outros negros. Alice acenou para ela. Parecia errado a amiga não se sentar ao lado das outras bibliotecárias, mais um exemplo de um mundo fora dos eixos. (MOYES, 2019, p. 322).

É impactante como a estrutura gramatical, sintática e literária de poucas linhas, possam intimamente dizer tudo sobre a construção social que faz com que o mundo esteja fora dos eixos. No desenvolvimento narrativo de maneira mais efetiva, ainda pode-se ter a oportunidade de se testemunhar tantos outros absurdos e desmandos praticados pela elite social, que em detrimento da cor da pele do próximo, propaga-se a inferioridade por características que pouco dizem do caráter, da competência e da boa conduta do cidadão perante a sociedade. É importante em dado momento realizarmos a alternância entre a vida literária e a vida vivida no percurso social, fazendo isto, torna-se propício relatar sobre a autora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, que se projeta para a vida real como a Sophia de Jojo Moyes. Chimamanda além de ser uma mulher negra, é uma mulher forte, intelectual, curiosa e empoderada.

Em sua palestra *Todos devemos ser feministas*⁶ e o livro *Sejamos todos feministas*, a autora aborda o lugar da mulher negra, que deve sempre se portar da maneira que os homens querem, ou ainda sobre as mulheres que abrem mão de exercer funções de competência igual ou superior a dos homens, tudo isto para não quebrar os paradigmas patriarcais e machistas da sociedade. Ao fazê-lo, Chimamanda utiliza da ironia e da alegria que é comum a ela, todavia, abordando memórias que fazem parte de sua vida e que revela sua personalidade perspicaz e inteligente.

Sophia e Chimamanda exemplificam irrefutavelmente o que Angela Davis aponta sobre o conhecimento e unificação das lutas entre as mulheres brancas e negras, quando reflete a busca pela a educação das mulheres negras nos Estados Unidos: “Elas

⁶ A palestra pode ser assistida aqui:

https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_we_should_all_be_feminists?language=pt-br

devem ter percebido como as mulheres negras precisavam urgentemente adquirir conhecimento – uma lanterna para os passos de seu povo e uma luz no caminho para a liberdade.” (DAVIS, 2016, p. 120). As pessoas poderosas (em termos financeiros) temem outra pessoa imbuída de conhecimento e empoderada. A sororidade é demonstrando a partir do convite feito por Margery para que Sophia viesse a fazer parte da biblioteca, independente de sua cor, o que balizou a decisão em convidá-la, seria por conta da mulher forte, inteligente e que necessitava desenvolver sua coragem. Além do próprio caminho daquelas mulheres, outros caminhos foram traçados para os estudos de gênero e os fomentos do conhecimento.

Conclusão

Ao aliarmos a arte literária e fatos do cotidiano, os quais dizem respeito sobre a violência contra a mulher, à luta por direitos, conquistas e retiradas destes, inferimos que o papel da literatura, em específico da obra *Um caminho para a Liberdade* de Jojo Moyes, desperta reflexões e questionamentos sobre a realidade de maneira mais enfática, e quando questionamos o que é retratado nas cenas de violência impostas sobre as personagens, passamos por um processo de estranhamento e conscientização.

Portanto, o leitor e a leitora que apreciam a obra e que, por conseguinte se deparem com tais realidades representadas ao longo do trabalho, mediante fatos históricos e dados oficiais do Governo Federal, ou até mesmo da transcrição de relatos de violências físicas, verbais e morais, sofridos por mulheres no mundo real, será inquestionavelmente capaz de refletir e agir de maneira combativa contra a violência de gênero, ou até mesmo de pensar sobre a mesma violência vivida por uma das personagens, mas acaba sendo repetida na casa do vizinho, no local de trabalho.

Em sùmula, *Um caminho para a liberdade* e o nosso artigo se propôs a traçar um caminho formativo para libertar as pessoas de vendas sociais retrógradas, mediando conhecimento literário, histórico e reflexões acerca da literatura e das discussões sobre a violência contra a mulher.

Referências

BREEN, M. *Mulheres na luta: 150 anos em busca de liberdade, igualdade e Sororidade*/Marta Breen; ilustração Jenny Jordahl; tradução Kristin Lie Garrubo. 1ª ed. – São Paulo: Seguinte, 2019.

DAVIS, A. *Mulheres, raça e classe* [recurso eletrônico] / Angela Davis ; tradução Heci Regina Candiani. - 1. ed. - São Paulo : Boitempo, 2016.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*/Paulo Freire – 46ª ed - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

MELO, P. *Mulheres empilhadas*/Patrícia Melo. – São Paulo: Leya, 2019.

MOYES, J. *Um caminho para a liberdade*/ Jojo Moyes; tradução de Ana Rodrigues... [et al.]. ed. – Rio de Janeiro: Intrínseca, 2019.

TODOROV, T. *A literatura em perigo*/Tzvetan Todorov; tradução Caio Meira.- Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

UNIVERSIDADE NA CONTEMPORANEIDADE: COMPROMISSO SOCIAL EM FOCO

Vivian Renata da Silva França¹
Agerdânio Andrade de Souza²
Rafael Santos Costa³
Adenilda Ribeiro de Moura⁴

RESUMO

A aplicabilidade da assistência estudantil e sua democratização no ensino superior, as quais perpassa nos diferentes momentos de formação, tem-se dilatado no Brasil. Expansão essa, observada no isolamento amazônico, em foco, o Município do Oiapoque-AP, que vivência as mudanças, nos eixos, educacional e socioeconômico da microrregião. Assim, conexões de redução das desigualdades, são resultantes da pulverização das políticas de permanência no ensino superior, as quais veem se tomando objeto sólido, com as implantações dos PNAES, pelo Campus Binacional do Oiapoque. Pujança, fortalecida pela aproximação da comunidade acadêmica, através das iniciativas da Coordenação de Pesquisa, Extensão e Ações Comunitárias (COPEA), prognatismo resultante, das implementações de atendimento humanizado das DIPESPG; DIEAC e DICRI, as quais enlaça, a totalidade das políticas assistencialistas da universidade. Na delineação dos métodos de estudo, foram em roupagens qualitativas, descritivo e interpretativo, linkadas à realidade amazônica e, coadunados aos relatos administrativos. Em conclusa, as atividades, de aproximação dos programas de Iniciação Científica - IC, da DIPESPG, estão abrindo um novo horizonte, no meio científico, contribuindo para formação discente. Já, DIEAC, firma-se com divisão de divulgadora, e implementadora dos diversos auxílios, acompanhado de perto a comunidade estudantil, assistidas em modalidade prioritária. Comungada as outras divisões, a DICRI, alcança e auxilia os discentes em terreno ainda novo na região, referente a mobilidade internacional, a qual tem-se fortalecido na internacionalização dos conhecimentos e nas Relações Interinstitucionais. Resultados, ligados ao ecletismo dos professores, técnicos e bolsistas da instituição, que buscam a excelência no atendimento, é profusão dos PNAES na Universidade Federal do Amapá.

Palavras-chave: PNAES, Assistência estudantil, Campus Binacional do Oiapoque, Educação superior.

¹ Técnica Administrativa; Graduação em Administração Geral; Especialista em Gestão Pública pela Faculdade de Teologia e Ciências Humanas – FATECH, adm.vivianfranca@gmail.com

² Professor do Magistério Superior; Doutorando, Curso de Licenciatura Intercultural Indígenas da Universidade Federal do Amapá - UNIFAP, as.unifap@gmail.com

³ Professor do Magistério Superior; Mestre em Letras pela Universidade Federal do Paraná-UFPR; dicriap@gmail.com

⁴ Professora do Magistério Superior; Orientadora: Mestre em Ciências Florestais, Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Amapá-UNIFAP, adenildamoura@gmail.com

INTRODUÇÃO

As Universidades Públicas ao longo dos anos vêm transformando seus espaços por meio de discussão crítica a respeito do seu papel democrático, que implica compromisso com a luta pela democratização dos meios de produção da vida humana, contribuindo para a promoção da diversidade cultural e justiça social. Segundo Paula e Silva (2012), a democratização no ensino superior é construída sobre quatro dimensões que perpassa pelo ingresso, permanência, conclusão/formação e chega com a inclusão no mercado de trabalho. Sendo assim, a formação do discente passa por diversos setores institucionais em busca da equidade no conhecimento para tal formação e qualificação do educando (MELLO, 2011).

Neste contexto, o estudo protagoniza os autores institucionais que lidam com as questões oriundas da permanência no sistema de ensino superior. Cabe ressaltar que as ações de permanência nas Instituições de Ensino Superior (IES) estão relacionadas a assistência estudantil, regida pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), visa a garantir o sucesso acadêmico com a conclusão do curso de graduação, sem que os fatores socioeconômicos sejam capazes de indeferir a sua conclusão. As ações de assistência estudantil são desenvolvidas de acordo com os objetivos e diretrizes do PNAES, a partir do Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que tem finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na Educação Superior na esfera pública federal. Dentre os objetivos do PNAES destacam-se, conforme art. 2º:

- I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; [...]
- II – minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; [...]
- III – reduzir as taxas de retenção e evasão; e
- IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010, p. 1).

Nesse sentido, as ações de assistência estudantil do PNAES contemplam dez áreas específicas: moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico, participação de aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. Para que essas áreas sejam contempladas dentro das IES, os setores administrativos necessitam estar preparados para lidar com o público assistido de forma sistematizadora e humanista.

É com esse olhar humanista que a Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), acolhe seus estudantes, dando-lhe condições ao discente à permanência dos estudos. O olhar por aqui supracitado não está voltado as suas obrigações como

IES, mas como uma instituição que visa a autonomia do discente no contexto social e econômico da região. De certa forma, o pagamento de auxílio oferece uma certa autonomia para o discente escolher onde quer morar, com quem quer dividir a casa e a responsabilidade pelas contas, pode selecionar sua própria alimentação, bem como traçar seus caminhos com responsabilidade (SILVEIRA, 2012).

Por conseguinte, essa autonomia parcial e conexas aos estudantes beneficiárias da Assistência Estudantil no Campus Binacional do Oiapoque, repercute no desenvolvimento socioeconômico da localidade, sobrechegando nos dados educacionais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), onde, ao apontar à ascensão do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), para estudantes do ensino superior entre os 18 a 24 anos, o qual era 0,43%, em 2000, é já no último censo, chegou a 3,06%, de representatividade de acesso ao nível superior, inferindo assim, o peso das políticas públicas, em foco as educacionais, minimizando os efeitos das desigualdades sociais no município de Oiapoque (BRASIL, 2014a; 2014b).

Assim, o IDHM objetiva correlacionar índices e acompanhar as ações em desenvolvimento do Estado e/ou do município, logo, os indicadores direcionam as políticas públicas, personificada nos governantes, as quais planejam sua gestão. Análogo ao crescimento de IDHM, o PNAES também aumentou o volume de recursos de forma significativa, no mesmo período (SILVA, 2011, SOUZA, 2006). Desde da regulamentação, em 2010, os aumentos paulatinos destinados a Assistência Estudantil, e concessão de diferentes formas de auxílio financeiro, influenciam a expansão dos cursos do campus binacional do Oiapoque, desdobrando-se na entrada, permanência e na formação de acadêmicos no ensino superior comunitário, contexto esse, que perpassa por reduções das taxas de retenção e evasão regionais (BRASIL, 2014a; 2014b).

Esse fortalecimento na microrregião vem proporcionado uma atenuação da migração, do interior para capital do Amapá, de estudantes com finalidades de cursarem o ensino superior, vale salientar que para realização do ensino superior, é necessário um poder econômico na manutenção e permanência dos mesmos, é ao coadunar a realidade da maioria da população do município, as quais não detém recursos financeiros para tal despesa, eram ou acabavam sendo excluídas de tal processo (BRASIL, 2013; SILVA; BACHA, 2014; MOURA, 2001, SIMONIAN, 2006). Assim, políticas da UNIFAP, utilizada pelo *Campus* binacional do Oiapoque representam, para além da manutenção na permanência dos acadêmicos, uma conversão de costumes, é pistão de ficção presentes de mão de obra qualificada e renda para região (GISI, 2006; SILVA, 2011; SOUZA, 2006).

Seguindo, o véis de inversões, seja migratórios ou não, para além dos muros das Universidades, diversos autores (CUNHA, 2017; LOBATO, 2018; NASCIMENTO, 2013; SILVA, 2011) fomentam o acesso, bem como seus avanços dentro do Ensino Superior, atinado ao PNAES, e reconhecem sua eficácia, a quais, não só causam impactos nos recursos humanos e materiais, mais, também os resultados dos processos permanecia com respectiva formação universitária, dão êxodo, e frutifica-se no desenvolvimento socioeconômico, tomando-o estável para a região. Ao entrelaçar na ótica econômica, a assistências estudantil, no qual desdobra-se no sentido de influenciar a geração de emprego e renda, ainda aligeirando as demandas existentes e suas competitividades, sejam elas no município de Oiapoque ou outras localidades próximas.

Assim, a lapidação educacional da população, e PNAES conduz um novo cenário, pois Município de Oiapoque apresenta características próprias, dentre elas: ponto portuária, com intenso fluxo comercial entre Brasil–França; área de extração mineral e conflito entre garimpeiros, cominando no fluxo “passageira” na cidade (SILVA, 2011). Características, hoje, em processo de modificação, embora as particularidades, pois, segundo Silveira (2012) os estudantes que residem nas cidades do interior se deparam com pouca oferta de imóveis, o custo de vida elevado e a especulação imobiliária, sempre em alta, que compromete nas despesas do discente. Aspectos também presentes no Município de Oiapoque, logo, as políticas de moradia e o pagamento de auxílios estudantil são de extrema importância para garantir a permanência do universitário, impedindo sua evasão, pelo fato de a família não ter condições de arcar com a despesa de morar fora da cidade de origem, contrapondo o eixo cultura de não fixação cidade, ou seja, os habitantes ficam de forma temporária “passageira”.

Entretanto, pelos fatores levantados acima, é importante contextualizar a atuação dos profissionais administrativos e seu contato com os alunos de forma humanizada, para que todos sejam assistidos ou alcançados pelo PNAES da instituição.

METODOLOGIA

Chega-se então, no estimulador desta pesquisa, a qual foi desenvolvida no município do Oiapoque, no campus Binacional, no setor administrativo da Coordenação de Pesquisa e Ações Comunitárias (COPEA). No tocante as metodologias aplicadas a esta pesquisa, apresenta enfoque qualitativo, do tipo descritivo e interpretativo, buscando a subjetividade das ações desenvolvidas administrativamente, para as ações assistencialistas universitária (VERGARA, 2010). A pesquisa descritiva foi caracterizada pelo

levantamento bibliográfico, sendo analisados e interpretados os fenômenos que antecederam as ações, ou seja, a função de cada setor administrativamente e seus desdobramentos frente a comunidade estudantil e sua representatividade no município.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A COPEA tem como principais atribuições: cumprir as políticas de pesquisa, extensão e ações comunitárias da UNIFAP, âmbito do campus Binacional; auxiliar o processo de formulação dessas políticas, com vistas à melhoria da qualidade do ensino e do desenvolvimento regional; buscar convênios de captação de recursos e parcerias com entidades nacionais e estrangeiras de fomento à pesquisa e extensão; e, acompanhar as atividades das ações comunitárias do campus. Está seccionada em três seções: Divisão de Pesquisa e Pós-Graduação (DIPESPG), Divisão de Extensão e Ações Comunitárias (DIEAC) e Divisão de Cooperação e Relações Interinstitucionais (DICRI), com atribuições distintas, conforme fluxograma organizacional, representado na Figura 1.

Figura 1 - Fluxograma de dições da Coordenação de Pesquisa e Ações Comunitárias (COPEA)



Fonte: Elaborado pelos autores.

Para tentar compreender o dinamismo lógico da COPEA e suas respectivas seções, é preciso conhecer o cenário, ou melhor, as roupagens de atendimento, suas forças motivadoras e o perfil das chefias, na implementação da desburocratização e humanização do atendimento. O intuito é, reverter as condições de ineficiência dos

meios de comunicação no município, para tanto, é necessário o ecletismo dos setores, para aproximação dos acadêmicos do Campus do Oiapoque, com os setores que, conseqüentemente detêm maior conhecimento sobre o acesso ao PNAES. Por um lado, queremos revelar o pluralismo das formas de atuação comunitária/pública ligados aos estudantes, onde estão presentes negros, indígenas e brancos, migrantes e imigrante, mas por outro lado, aponta a necessidade de uma interação comunitária, em que suas ações voltadas a modalidade assistencialista de articulação externa são distintas entre os setores da COPEA, porém articuladas entre as coordenações. Assim, o que personifica nossa identidade são as peculiaridades regionais, por exemplo, a oralidade necessária dentro da coordenação: — “Eu que lute, para resolver”, “Tive que passar meu *WhatsApp*”, “Cada caso é um caso”. Esses são lemas ditos frequentemente na COPEA por servidores públicos, entre, técnicos administrativos, Professores e Bolsistas. Sucedendo o *ipsis litteris*, dessas frases, aparentemente simples, as quais, as três tem convergências para além do simples atendimento aos acadêmicos, demonstram grande sensibilidade, tem sentido de empatia e percepção com público receptor do serviço prestado, dessa seção em especial. De imediato, é inquestionável salutar as características da UNIFAP, como espaço para acolher a universalidade de pensamentos, anseios, exiguidade e expressões dos estudantes, deste modo, portanto, instituição tem o papel social, intelectual e econômico relevante na integração e desenvolvimento da Região Amazônica, frente ao ensino superior e seus desdobramentos.

Corroborando com Gomes (2014), essas características supracitadas da UNIFAP, trazem uma reflexão que emergem de indagações pertinentes a todas as IES, por se caracterizarem pela formação, pelo ensino e pela prestação de serviços (extensão), nas quais tornam-se atoras centrais geradoras de conhecimento e integração social. À vista disso, a fixação do Campus Binacional do Oiapoque, na fronteira franco-guianense, constitui materialização das perspectivas, destoantes até aqui da dinâmica da região, lançando um novo olhar nas questões socioculturais e educacionais, logo, inclinada ao *upgrade* da população e dos povos tradicionais dessa mesorregião.

Intrínseco a implementação das políticas educacionais fomentadas pela universidade, no Município de Oiapoque, através do Campus Binacional da Unifap, situa-se a resistência aos desafios, inerentes do isolamento da Região Amazônica, revertendo por tanto, nas roupagens dos atendimentos fornecidos pelos servidores, exercido por eles, empiricamente, o chamado

metapensamento⁵. Assim, a verbalização — “Eu que lute, para resolver”, expressa, angústia que os servidores têm em resolver problemas com mais eficiência e criatividade, engajam-se na consolidação das políticas públicas e na formação superior, bem como, seus desdobramentos: atividades ensino, pesquisa e extensão, que são frenadas pela ausência de infraestrutura; penúria no acesso às tecnologias de comunicações; inconstância e escassez de corpo docente; características (sócio)culturais; insuficiência nos meios de transporte e vias; e, onerosidade na logística de materiais, refletindo na dificuldade que a COPEA, conseqüentemente os acadêmicos, têm em acessar os programas da universidade, principalmente os editais para participar dos processos seletivos. Com isso, o público, busca no setor responsável pelas orientações uma esperança para solução aos entres existentes, sejam eles físicos, estruturais ou econômicos. Para os estudantes, em qualquer processo seletivo, buscam a COPEA, e suas divisões, visando sanar os entres existentes, como: instrumento formalizado de acesso à rede (internet), por não possuírem fora da instituição, ou outras soluções pertinentes a Universidade. Essa visão faz com que os servidores cheguem ao “Eu que lute, para resolver”.

Função e atribuição da DIPESPG

A DIPESPG está inserida como um setor membro da COPEA, exercendo a função assistencialista nos assuntos que envolvem a pesquisa e seus autores envolvidos “docentes e discentes”. A mesma lida com os Programas de Iniciação (IC), tais como: IC) Programa Voluntário de Iniciação Científica (PROVIC), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PROBIC), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio (PIBIC-EM). Essa divisão, dentro de uma Coordenação maior, desenvolve aspectos cruciais na relação entre o discente e a própria administração, apresentando características essenciais que constantemente aprimora os laços de aprendizagem, entre aqueles que buscam uma informação e aqueles que na circunstância do ambiente atuam como agente social.

Segundo Pinho (2017), as instituições, por meio de programas de IC, promovem os seus discentes a uma apresentação de suas habilidades profissionais, mostrando a sua capacidade de análise crítica, de maturidade intelectual e, seguramente, de maior discernimento para enfrentar

⁵ Metapensamento denomina a reflexão sobre a própria atividade racional, um tipo de pensamento ligado a pessoas que resolvem problemas com mais eficiência e criatividade, engajam-se em um processo de metarreflexão, ou de “refletir sobre a reflexão”. Também chamo de metapensamento, ou “pensar sobre como eu penso.” (SCHLORKE, 2001).

as suas dificuldades, independente do programa aderido pelo orientador. Nesse contexto, podemos citar alguns programas de IC promovidas pela UNIFAP, como por exemplo: PROVIC que visa despertar a vocação científica e incentivar talentos potenciais entre estudantes de graduação, mediante participação em projetos de pesquisa; PROBIC que proporciona ao aluno, orientado por pesquisadores qualificados a desenvolverem pesquisa institucionalmente, a aprendizagem de técnicas e métodos científicos, bem como estimular o desenvolvimento de pensar cientificamente e da criatividade decorrentes das condições criadas pelo confronto direto com os problemas de pesquisa.

A PROBIC - VOLUNTARIAS/UNIFAP é a Iniciação Científica exclusivamente para alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica, tendo em vista vinculação orçamentária com o PNAES. O foco principal do PIBIC é promover uma ênfase científica aos novos talentos que estão para se formar. Serve como incentivo para se iniciar em pesquisas científicas em todas as áreas de conhecimento.

Os projetos de pesquisa nos quais os alunos e alunas participam devem ter qualidade acadêmica, mérito científico e orientação adequada por um pesquisador qualificado. Dessa forma, a Universidade também promove o acesso ao estudante do Ensino Médio pelo PIBIC-EM, então, tanto a PROBIC – VOLUNTARIAS e PIBIC-EM, são financiadas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico / Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CNPQ/CAPES). Cabe a DIPESPG divulgar eventos e novos editais que surjam de IC ou de fomento à pesquisa na página do Campus Binacional e a todas as Coordenações de Cursos, para que os nossos discentes possam ser contemplados.

Para incentivar a participação dos discentes nos Editais em curso, faz necessário o uso de novas tecnologias como, por exemplo, o telefone celular e a *interface* do *whastapp* que reina soberano entre os serviços móveis de mensagens instantâneas.

Outra atribuição da DIPESPG é solicitar via memorando os pagamentos de bolsas de IC a Direção Geral, dando assim prosseguimento nos outros setores responsáveis pela liberação, bem como, receber as frequências dos bolsistas para conferência e arquivamento. Como o trabalho ocorre em equipe na Divisão de Pesquisa, as informações são sempre repassadas à chefia da COPEA, na qual essa divisão está subordinada, para que está se inteire de todos os assuntos e dificuldades. É fundamental trabalhar em parceria dentro da COPEA, sobretudo expondo as dificuldades à chefia. É importante lembrar que todo setor é passível de problemas inerentes às atividades desenvolvidas, no Campus Binacional do Oiapoque não é diferente, um dos maiores gargalos atualmente é ainda o acesso à internet.

Muitos bolsistas precisam da Internet para ter acesso às frequências mensais, e isso é facilitado por meio dos computadores disponibilizados na Biblioteca, quando estão em atividades no Campus, mas, para os alunos que residem em áreas mais distantes do município como, por exemplo, nas aldeias Indígenas, isso é um fator limitante.

Função e atribuição da DIEAC

De acordo com a Resolução nº 023/2015, que dispõe sobre a reestruturação administrativa, competência e atribuições da Direção Geral do Campus Binacional do Oiapoque, no âmbito da UNIFAP, a DIEAC compõe a COPEA, e tem como um dos principais objetivos a Política de Assistência Estudantil e o Programa Bolsa Trabalho Universitária.

A Política do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) instituída a partir de 2008 nas universidades públicas, tem como intuito viabilizar a igualdade de oportunidades entre os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, por meio de ações que possam combater situações de repetência e evasão. Os programas de assistência estudantil são, atualmente, desenvolvidos em quase todos os Institutos Federais de Ensino Superior (IFES), e incorporam ações como: alimentação, moradia, assistência à saúde, creche, acessibilidade e apoio pedagógico (IMPERATORI, 2017). Na análise de Vasconcelos (2010, p. 405).

Essa conquista foi fruto de esforços coletivas de dirigentes, docentes e discentes e representou a consolidação de uma luta histórica em torno da garantia da assistência estudantil enquanto um direito social voltado para igualdade de oportunidades aos estudantes do ensino superior público.

Nesse sentido, na Universidade Federal do Amapá, especificamente, no campus Oiapoque, essas políticas buscam não apenas ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal, mas conforme artigo 1º da Resolução nº14/2017 do Conselho Superior (CONSU) que aprova a Política de Assistência Estudantil na Universidade Federal do Amapá, essa Política se traduz em

[...] um conjunto de princípios e diretrizes que norteiam a implantação de ações para garantir o acesso, a permanência e a conclusão de cursos de graduação dos estudantes das IFES, na perspectiva da inclusão social, formação ampliada, produção do conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida. (FONAPRACE, 2012, p. 63),

Quer dizer, a maior parte desses acadêmicos nunca tiveram contato com computadores e têm dificuldade em fazer a solicitação *online* e,

também, em apresentar a documentação específica para comprovar a situação econômica familiar. Diante disso, não apenas a DIEAC, como também a Coordenação como um todo se une para ajudar esses acadêmicos. Pois é a oportunidade que muitos deles têm para permanecer estudando e alcançar a conclusão do curso.

A DIEAC tem como atribuição divulgar, auxiliar e acompanhar a Política de Assistência Estudantil no campus Binacional na modalidade prioritária. A concessão de bolsas e auxílios é feita através de processo seletivo para os estudantes regularmente matriculados em curso de graduação presencial, que atendam aos critérios estabelecidos para a seleção na modalidade prioritária, conforme regulamenta a resolução CONSU - 014/2017. A Política de Assistência Estudantil, no campus Binacional é desenvolvida a partir do PNAES e o Programa de Bolsa Permanência do Ministério da Educação (MEC).

O PNAES contribui para permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial. No Campus Binacional ele oferece auxílio em diversas áreas, tais como: auxílio moradia, auxílio alimentação, auxílio transporte, auxílio fotocópia, auxílio creche e auxílio permanência. Com isso, possibilita a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes, contribuindo para a melhoria do desempenho acadêmico, principalmente na supressão de situações de repetência e evasão. A seleção é feita anualmente através de publicação de edital, em geral, após a entrada de novos discentes no campus Binacional. Atualmente temos cento e sete (107) beneficiários, sendo: Auxílio Alimentação (22), Auxílio Creche (06), Auxílio Moradia (05), Auxílio Permanência (61), Auxílio Fotocópia (09) e Auxílio Transporte (04). Sobre as áreas e de sua importância para o acadêmico, têm-se:

Auxílio Alimentação – Proporciona aos estudantes de graduação presencial classificados nos níveis de grande e intermediária necessidade, ajuda para refeição diária a cada dia letivo. Levando em consideração que a UNIFAP/Binacional não disponibiliza de um Restaurante Universitário (RU) e o custo de vida no município ser relativamente alto, esse auxílio é de muita importância para os beneficiários, contribuindo para a permanência desses acadêmicos na universidade.

Auxílio Transporte - Visa proporcionar apoio financeiro aos estudantes de graduação presencial, classificados em todos os níveis, para a viabilização do transporte necessário à sua frequência nas aulas de graduação. Trata-se de um auxílio de extrema necessidade, pois o município de Oiapoque não disponibiliza de transporte urbano, sendo assim, os acadêmicos precisam recorrer a outros meios de transporte como o táxi e mototáxi, que são os meios mais usados pela população do município, encarecendo o custo para a frequência nas aulas na

universidade. O auxílio contribui com esses custos para manter o acadêmico ativo e em aula durante os dias letivos.

Auxílio Moradia - Consiste em proporcionar assistência aos estudantes de graduação presencial classificados nos níveis de grande e média necessidade. O apoio financeiro é mensal para custear despesas com aluguel em quitinete ou casa (levando em consideração a realidade do município de Oiapoque). O auxílio contribui para a permanência dos acadêmicos que são da área rural ou indígena e, até de outros municípios do estado que precisam pagar pela moradia longe de casa. Alugar uma casa ou quitinete não é fácil, principalmente, para um estudante, pois na maioria dos casos não trabalha, com isso, gera a preocupação do possível locatário e torna-se mais difícil ainda conseguir um local para morar. O benefício proporciona ajuda mensal para pagamento do imóvel, contribuindo para a permanência do acadêmico em sala de aula.

Bolsa Trabalho - tem como objetivo proporcionar aos acadêmicos hipossuficientes economicamente a oportunidade de aprendizagem em diversos tipos de atividades nas unidades administrativas e acadêmicas da UNIFAP, durante 20 (vinte) horas semanais, mediante auxílio financeiro ao estudante. O processo seletivo é realizado pela COPEA e lotados nas coordenações administrativas do campus.

Função e atribuição da DICRI

A DICRI, vinculada à PROCRI tem como atribuição formalizar parcerias com instituições nacionais e internacionais através da assinatura de termos de cooperação, para viabilizar atividades de ensino, pesquisa e extensão, provocando acordos com parceiros interinstitucionais. Também é responsável pela ampla divulgação no campus Binacional, dos processos seletivos para a concessão de bolsas de mobilidade estudantil nacional e internacional, além de uma série de assessoramentos na área de relações interinstitucionais e internacionais. No mais, o assistencialismo estudantil auxiliado por essa divisão é desenvolvido através dos Programas de Mobilidade Acadêmicas.

Auxílio Mobilidade Internacional é uma iniciativa que objetiva contribuir para o fortalecimento da internacionalização da instituição através do fomento da mobilidade internacional de estudantes de graduação em vulnerabilidade econômica. Ao discente aprovado para mobilidade acadêmica internacional é concedido apoio financeiro, pago em única parcela, cujo valor depende do país de destino, o qual é indicado pelo acadêmico no ato de inscrição para concorrer ao auxílio. Possibilitar ao acadêmico realizar curso presencial de graduação em

outra região do Brasil em uma IES, reconhecida pelo MEC.

A seleção para ambos auxílios financeiro está condicionado à análise de vulnerabilidade socioeconômica do discente que esteja dentro do perfil estabelecido na Resolução nº 14/2017-CONSU, e não possua outro auxílio e bolsa da assistência estudantil. Para mobilidade nacional a carta de aceite e a matrícula do estudante na IES receptora são indispensáveis para o recebimento do auxílio.

É dever do aluno contemplado com o auxílio financeiro efetuar a prestação de contas perante a PROCRI no prazo máximo de 30 dias após seu retorno à UNIFAP, além de outros deveres estipulados em edital de seleção para o recebimento do benefício. A DICRI, no contexto na qual está inserida no campus Binacional, apresenta-se em uma situação singular na fronteira Brasileira, fomentando o intercâmbio de alunos e professores entre a UNIFAP e Universidades estrangeiras, como fundamental garantia para o reconhecimento da importância assistencialista dentro e fora da instituição. Assim, frisa Borba (2017), que a Internalização universitária evolui para uma prática de benefícios voltados ao interesse e melhoria da instituição, agregação dos atores envolvidos e da inserção institucional no mundo acadêmico no exterior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desembaçado da rigidez metodológica, e ao expor o panorama da efetivação do PNAES, em meio ao isolamento amazônico, *in foco* o Município do Oiapoque, traçaram-se como desafios, entre eles, a escassez de recursos técnicos, bibliográficos e/ou estatísticos, e agravado à acessibilidade digital da localidade, não constituíram-se como empecilhos na formulação do presente artigo, mas, como trampolim ótico de melhoria e (re)afirmação da convicção, que a única saída para ensino superior, na localidade, é articulado dos setores administrativos no âmbito do Campus Binacional do Oiapoque, com toda comunidade acadêmica, parcela representativa dos diferentes seguimentos da região.

No que tange ao processo decisório, as diversas iniciativas promovidas pela COPEA e suas seções DIPESPG, DIEAC e DICRI, em humanizar o atendimento, a acessibilidade, e publicidades das seleções, para os acadêmicos em vulnerabilidade social, as quais — devem ser — ou, são inclusos nas ações de assistências estudantis, promovidas pela UNIFAP, já estão representando mudanças significativas para o município, seja socioeconômico ou migratório. Ainda atingindo de forma expressiva e elevando os níveis de formação superior de estudantes, antes amputados do processo educacional universitárias. Assim, a aproximação da comunidade, acadêmica ou não, à coordenação, conseqüentemente

aos programas de ingresso, permanência, conclusão/formação, acrescido à inclusão no mercado de trabalho, está beneficiando a fixação da população, elevação do IDHM, e particularmente impacto na qualidade de vida de todos.

Na mesma perspectiva, de mudança exercida pela universidade, no meio acadêmico e no seu entorno, explicitou, à propulsão das atividades e desdobramento desempenhado pela seção DIPESPG, a qual tem-se intercambiado nas interações de docentes e discentes, aos anseios no desenvolvimento da pesquisa e iniciação científica, através das implantações dos multiprogramas, bem como, às promoções das políticas de incentivo nas amplas linhas de iniciação científica — PROVIC, PROBIC, PIBIC e PIBIC-EM. Dessa forma, a DIPESPG, puja, impulsiona e baliza o desenvolvimento científico na fronteira franco-guianense, apresentando-se assim, grau único de importância, não só para os programas de pesquisas do município Oiapoque, e/ou Estado do Amapá ou ainda da Região Norte, mais, de toda à Federação.

No entanto, para à cimentando, o terreno, fértil da fronteira, nas áreas de pesquisa, ensino e extinção, em uma região de elevada carência (sócio)econômica, já supra apresentado, denotamos o papel da DIEAC, seção essa responsável pela implantação das Ações Assistencial Estudantil, as quais têm-se firmado como instrumento público, extensor da COPEA, de aproximação da comunidade acadêmico com fins de desburocratiza e pulverizar o acesso aos auxílios, bolsas e ações, que visam promover a permanência dos acadêmicos nos cursos de graduação, oferecidos no campus Binacional. Para além, da promoção dos artifícios financeiros de permanência, esmiuçou-se a necessidade das bolsas trabalho, na constituição no desenvolvimento profissional das estudantes. Em outro viés, discutimos o poderio econômico, das assistências oferecidas pela Universidade Federal do Amapá, específico no Campus Binacional do Oiapoque, ao contemplar dez áreas específicas do PNAES, supracitados neste artigo, que representa uma parcela de autonomia dos estandes do campus e ainda um *upgrade* na economia do município.

Congênere as demais seções, a DICRI tem singularidades já apresentadas, com sua imponência estratégica, como agulhão, frente as parceiras entre Brasil e Guiana Francesas, têm-se demonstrado, além de parte integrante da COPEA, uma *nouveau visage éducatif*,⁶ ao implementar na região o auxílio mobilidade internacional, ainda seção essa, que busca fortalecer a internacionalização da UNIFAP, através dos estudantes de graduação em vulnerabilidade econômica. Assim, vitalizando os escambos educacionais, sejam

⁶ Em tradução da língua francesa, *nouveau visage éducatif* significa na língua portuguesa “nova face educacional”.

eles de cunhos assistencialista voltados a atividades de ensino, pesquisa e extensão, é imprescindível acordos com parceiros interinstitucionais. Logo, tem garantido o reconhecimento da importância assistencialista dentro e fora da instituição. Também, revertendo em benefícios voltados ao interesse científico, de saberes inerentes as formações acadêmicas, e ainda agregando experiências únicas, os atores envolvidos na universidade Federal do Amapá, e da inserção das particularidades culturais no mundo acadêmico, no âmbito nacional ou no exterior.

Por sim, destacamos à personificação da administração pública, no caso Campus Binacional do Oiapoque, que ocorre através dos professores, técnicos e bolsistas da instituição, que buscam paulatinamente a excelência no atendimento, é profusão dos PNAES, bem como indissociabilidade da comunidade discente, com à Universidade Federal. Assim, nessas considerações finais, reformularemos nosso lema: — “Eu que lute para resolve”, para — “nós lutaremos, para melhorar a educação superior no Oiapoque”.

REFERÊNCIAS

BORBA, Alice Helena Heil de. A cooperação universitária para o desenvolvimento: o caso da missão humanitária da universidade da região de Joinville na Angola (2012). **Conjuntura Global**, Curitiba-PR, v. 6, n. 3, p. 439-460, set./dez, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/conjglobal/article/view/52882/34544>. Acesso em: 06 jun. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Superior, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Manual de gestão do programa de bolsa permanência**. Brasília: SESU / SETEC, 2013. Disponível em: <http://permanencia.mec.gov.br/docs/manual.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo da educação superior 2013**: Glossário - Módulo Aluno. Brasília: MEC, 2014a. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/questionarios_e_manuais/2013/glossario_modulo_aluno_censup_2013.pdf. Acesso em: 21 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior 2013**: Glossário consolidado. Brasília: MEC, 2014b. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/cesno_superior/questionario_e_manuais/2014/gloss; em: 06 jun. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm. Acesso em: 21 abr. 2020.

CUNHA, Inês Virgínia Aleixes da. **O Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) na universidade federal de Pernambuco**: Um estudo sobre a trajetória acadêmica dos estudantes bolsistas. Orientadora: Helena Lúcia Augusto Chaves. 2017. 156 F. Dissertação (Mestre em Serviço Social)- Universidade Federal de Pernambuco. CCSA, 2017. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educa%C3%A7%C3%A3o_superior/cesno_superior/question%C3%A1rio_e_manaus/2014/gloss. Acesso em: 06 jun. 2020.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS - FONAPRACE. (Org.). O fonaprace e a política de assistência estudantil em 2012: quem somos, onde chegamos e o que queremos. *In: Revista Comemorativa: 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares*. Minas Gerais: UFU – PROEX, 2012. p. 62-75. Disponível em: http://www.fonaprace.andifes.org.br/site/wp-content/uploads/2016/05/1_fc3b3rum-nacional-dos-prc3b3-reitores-de-assuntos-estudantis-e-comunitc3a1rios-25-anos3.pdf. Acesso em: 06 jun. 2020.

GISI, Maria Lourdes. A educação superior no Brasil e o caráter de desigualdade do acesso e da permanência. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n. 17, p. 97-112. 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/6740/6638>. Acesso em: 06 jun. 2020

GOMES, Caio Cesar Piffero. O Papel Social da Universidade. *In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA – CIGUA Gestão do Conhecimento e os Novos Modelos de Universidade*. 14., Florianópolis, SC, 2014. *Anais [...]* Florianópolis: UFSC, 2014. 11p.

IMPERATORI, Thaís Kristosch. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. *Revista Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, n. 129, p. 285-303. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ssoc/n129/0101-6628-ssoc-129-0285.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2020

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Resultado do Censo 2010**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat>. Acesso em: 6 jun. 2020.

LOBATO, Sidney. Educação e desenvolvimento: inflexões na política educacional amapaense (1944-2002). *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 23, p. e230069, 2018. Disponível em <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230069>. Acesso em: 8 jun. 2020.

MELLO, Alex Fiúza de. **Globalização sociedade do conhecimento e educação superior**. Brasília: Editora da UNEB, 2011.

MOURA, Hélio Augusto de; MOREIRA, Morvan de Mello. A População da Região Norte: processos de ocupação e de urbanização recentes. *Parcerias Estratégicas*, Brasília, v. 1. 6, n. 12, p. 214-238, set. 2001.

NASCIMENTO, Clara Martins do. **Assistência estudantil e contrarreforma universitária nos anos 2000**. 2013. 158 F. Dissertação (Mestre em Serviço Social)- UFPE, Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-graduação em Serviço Social – UFPE; Recife-PE, 2013.

CONSELHO SUPERIOR (CONSU); INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ. **Resolução nº 14/2017/CONSUP/IFAP, de 02 de fevereiro de 2017**. Aprova o REGIMENTO INTERNO DA COMISSÃO DE ÉTICA do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá – IFAP. Disponível em http://portal.ifap.edu.br/publicacoes/item/download/398_8c5be392b267aa5ba7eae6f6b4703ec. Acesso em: 8 jun. 2020.

PAULA, Maria de Fátima Costa de; SILVA, Maria das Graças Martins da.(org.). Introdução *In: As políticas de democratização da educação*

superior nos estados do Rio de Janeiro e de Mato Grosso: produção de pesquisas e questões para o debate. Cuiabá: EdUFMT, 2012.

PINHO, Maria José de. Ciência e ensino: contribuições da iniciação científica na educação superior. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 3, p. 658-675, dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1414-40772017000300005>. Acesso em: 06 jun. 2020.

SCHLORKE, Alfredo da Silva. Metacognição e aprendizagem mediada. **Momento: Revista do Departamento de Educação e Ciência do Comportamento**. Rio Grande: FURG, v. 14, p. 85-100, 2001.

SILVA, Harrison Nascimento da. **Políticas públicas educacionais e a influência da educação no desenvolvimento econômico no município de Oiapoque-AP**. Orientadora, Lígia Simonian. 2011. 124 F. Dissertação (Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento)-UNIFAP, Macapá-Amapá; 2011.

SILVA, Renilson Rodrigues da; BACHA, Carlos José Caetano. Acessibilidade e aglomerações na Região Norte do Brasil sob o enfoque da Nova Geografia Econômica. **Nova Economia**, Belo Horizonte, v. 24, n. 1, p. 169-190, abr. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-6351/1507>. Acesso: 06 jun. 2020

SILVEIRA, Mirian Moreira da. **A assistência estudantil no ensino superior:** uma análise sobre as políticas de permanência das universidades federais brasileiras. Orientadora: Mara Rosange Medeiros. 2012. 137 F. Dissertação (Mestre em Política Social)- Universidade Católica de Pelotas – UCPEL, Programa de Pós-graduação em Política Social, Pelotas, 2012.

SIMONIAN, Lígia Terezinha Lopes. Relações de trabalho e de gênero nos balatais da Amazônia brasileira, In: SCHERER, Elenise; OLIVEIRA, José Aldemir de. (Org.) **Amazônia:** políticas públicas e diversidade cultural. Rio de Janeiro. Ed. Garamond, 2006. p. 195-232.

SOUZA, Orlando Nobre Bezerra de. Educação do campo e poder local na Amazônia: articulações e possibilidades. *In:* GEMAQUE, Rosana Maria Oliveira; LIMA, Rosângela Novaes. (org.). **Políticas públicas educacionais:** o governo Lula em questão. Belém: CEJUP, 2006. v. 01, p. 178-190.

VASCONCELOS, Natália Batista. Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. **Ensino em Revista** Uberlândia, v.17, n.2, p. 599-616, jul./dez. 2010.

USO DO QR CODE NO ENSINO SUPERIOR COMO ESTRATÉGIA PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA

Rosangela dos Santos Rodrigues ¹
Shirlene Coelho Smith Mendes ²

RESUMO

O presente artigo resulta de pesquisa realizada com estudantes do Ensino Superior e objetiva apresentar estratégias e meios de gamificação com o uso do recurso QR Code no ensino da Matemática. Trata de uma proposta pedagógica adotada durante atividades da disciplina de Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Matemática, no curso de licenciatura em Pedagogia de uma faculdade privada, localizada na cidade de São Luís - MA. A iniciativa deu-se pelas necessidades de integração dos estudantes da disciplina Fundamentos do Ensino da Matemática e o universo digital através de uma proposta de gamificação. A pesquisa tem caráter qualitativo e analisa a ferramenta QR Code como metodologia de promoção e colaboração no processo de aprendizagem direcionado ao ensino de Matemática. Enfatiza ainda as competências digitais e as metodologias ativas direcionadas a abordagem de conteúdos matemáticos como elementos de apropriação e construção do conhecimento. Como resultados, registramos que a metodologia utilizada é um grande diferencial na execução do trabalho pedagógico, podendo ser também reproduzida por outros professores que queiram dinamizar suas aulas e não tenham as condições favoráveis para a elaboração desse tipo de atividade pela ausência de internet no espaço disponível.

Palavras-chave: Metodologias ativas. Ensino de Matemática. QR Code. Tecnologias Digitais. Ensino Superior.

INTRODUÇÃO

O uso das tecnologias digitais na prática docente do Ensino Superior possibilita uma gama de possibilidades no processo educativo, pois envolve e motiva os estudantes. Uma vez que ao professor não cabe mais o papel de transmissor de conteúdo, o docente assumiu uma postura diferenciada, quer seja estimuladora de uma aprendizagem significativa, proposta por Ausubel (1982), ou mediadora entre o conhecimento e a realidade vivenciada (VIGOTSKY, 2002).

¹ Mestranda em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão- UFMA. E-mail: rosangelllarodrigues@hotmail.com;

² Mestranda em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão- UFMA. E-mail: shirlenescoelho@hotmail.com

A sociedade é digital, os alunos e a escola do século XXI também. Assim, preparar os alunos do ensino superior para enfrentar o mercado de trabalho, que também é digital, requer uma atuação docente que direcione estratégias ativas que envolvam a colaboração, participação, o trabalho em equipe. No contexto das metodologias ativas, Dias (2017, p.4) diz que: “A utilização das metodologias ativas pode favorecer autonomia do educando tanto na educação presencial, quanto na modalidade a distância, favorecendo a curiosidade, estimulando na tomada de decisões individuais e coletivas.”

A gamificação em sala de aula surge como estratégia ativa para que a busca do conhecimento aconteça de forma atrativa e divertida. Não se trata de jogar um jogo com os alunos, mas sim de transformar a sala de aula no próprio jogo, onde os alunos têm a oportunidade de participar de todas as fases, da construção das regras e de serem ativo-participantes do processo gamificado. Ressalta-se, ainda, que as estratégias ativas devem estar condizentes com o planejamento e com a intencionalidade pedagógica da disciplina.

A importância do uso dessas estratégias no ensino da Matemática, no Ensino Superior, se dá em razão de, geralmente, os alunos virem com marcas da disciplina em outras modalidades de ensino; fato que eventualmente provoca evasão na disciplina. Amorim (2016) aponta que, diante dos altos índices de retenção e evasão nas unidades curriculares com conteúdo da área do ensino da Matemática, encontram-se descritos problemas como a falta do conhecimento de alguns conteúdos da base Matemática, isto é, conteúdos dos ensinos fundamental e médio, pelos estudantes que evadem ou são reprovados nas disciplinas das Matemáticas. Observamos que se torna um desafio para os docentes que lecionam as disciplinas que envolvem o termo matemática. Por isso, as metodologias ativas intencionam proporcionar a integração de um ensino mais dinâmico e significativo como o uso dos jogos, tornando-se, portanto, uma estratégia eficaz para que isso se efetive.

O problema do acesso à internet no Brasil é algo estrutural e ainda não consegue atender a maioria dos estudantes. Por isso, a escolha de estratégias que não dependem exclusivamente do acesso à internet deve ser levada em consideração no fazer pedagógico, para assim garantir que o maior número de estudantes tenha as mesmas oportunidades, ainda que estejam em situação de vulnerabilidade social.

Nesse sentido, a escolha da gamificação aplicada na modalidade do Ensino Superior exige apenas a câmera de um dispositivo móvel: o QR Code. A leitura das informações armazenadas em um QR Code pode ser feita a partir de qualquer

smartphone com câmera; eventualmente, acesso à internet, no caso de o código ser um endereço eletrônico em vez de um simples texto. A informação codificada em forma de texto, imagem, vídeo ou URL é obtida através do software que fará a leitura, bastando posicionar o código à frente da câmera, retornando à informação codificada.

Para tanto, a proposta aqui apresentada foi realizada em trios para que, além da cooperação e colaboração entre os estudantes, aqueles que não dispunham de um aparelho móvel com a câmera atualizada não ficassem de fora da atividade. Os sujeitos participantes foram 51 estudantes matriculados na disciplina de Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Matemática, no curso de licenciatura em Pedagogia, de uma faculdade privada localizada na Cidade de São Luís – MA. O objetivo ao investigar esse fenômeno deu-se pela necessidade de tornar a disciplina que envolve o ensino da Matemática mais significativa e dinâmica e a necessidade de praticar a interação dos estudantes com as ferramentas digitais por meio de uma ferramenta de resposta rápida que promovesse a cooperação entre os estudantes.

Após fazer uma investigação sobre qual ferramenta seria pertinente conforme a intencionalidade pedagógica do ensino da Matemática, escolhemos o QR CODE (sigla em inglês para *Quick Response*, ou seja, resposta rápida), utilizado como recurso para realizar algumas intervenções junto aos estudantes.

Assim, surgiram alguns questionamentos: Como inserir os estudantes do Ensino Superior em experiências que acessem o mundo digital, uma vez que muitos não são nativos digitais? Que ferramenta digital utilizar para promover a aprendizagem no ensino de Matemática? Quais possibilidades podem ser articuladas para inserir os estudantes do ensino superior (em situação de vulnerabilidade social no universo digital com internet de baixa velocidade)?

Dessa forma, o uso de ferramentas e recursos, que promovem a inserção dos estudantes do Ensino Superior no universo das tecnologias e, ao mesmo tempo, impulsionem a turma à aprendizagem matemática, é primordial no processo ensino-aprendizagem, pois uma das dificuldades durante o curso de Pedagogia se refere a esse campo do saber.

Com a ampla difusão das mídias digitais nos últimos anos, foram amplamente defendidas no campo da educação as competências digitais, referindo-se a uma série de habilidades e características digitais sugeridas para se viver no atual cenário tecnológico. É inegável que as mídias digitais já se agregaram ao processo educativo; e estudantes e professores cada vez mais estão se apropriando dessas competências, não

dizendo respeito a somente o uso da ferramenta digital, mas também adquirir autonomia, resolver problemas tendo as tecnologias como mediadoras.

Nesse contexto, os jogos digitais podem ser vistos em ambiente escolar como uma metodologia que estimula o aparecimento dessas competências, sobretudo, quando é trabalhado metodologicamente em disciplinas com as quais os alunos não têm muita familiaridade.

O ensino da Matemática nos cursos de formação docente para pedagogos costuma ser visto como algo complexo, o que culmina em muitos mitos errôneos sobre a disciplina. Porém, como o auxílio das tecnologias digitais, podemos desfazer alguns mitos, permitindo que a disciplina seja mais prazerosa e participativa, visto que o ensino da matemática é provocativo, pois “podemos dizer que a Matemática ajuda a pensar assim como a Física, a História, a Biologia; assim como pensar, ensina a pensar” (MACHADO, 2013, p. 99). Essas provocações reflexivas devem ser aproveitadas de uma forma mais lúdica e participativa. As metodologias ativas possibilitam aos estudantes personalizar seu próprio conhecimento, tornando-o ativo participante, como nos explica Bacich (2017, p. 40):

A personalização, do ponto de vista dos alunos, é o movimento desconstrução de trilhas que façam sentido para cada um, que os motivem a aprender, que ampliem seus horizontes e levem-nos ao processo de serem mais livres e autônomos. Cada estudante, de forma mais direta ou indireta, procura respostas para suas inquietações mais profundas e pode relacioná-las com seu projeto de vida e sua visão de futuro, principalmente ao contar com mentores competentes e confiáveis.

Sendo assim, a aprendizagem personalizada garantirá uma aprendizagem repleta de significados para os estudantes, tornando-os mais motivados e engajados, promovendo, dessa forma, uma aprendizagem significativa. As plataformas digitais e aplicativos podem ajudar os professores nesse processo através da escolha de ferramentas que melhor atendam à personalização dos seus alunos.

Um exemplo de ferramenta que pode auxiliar nesse processo são os códigos de Resposta Rápida (QR Code), surgidos na década de 1994, que armazenam diversas informações sob a forma de links, sites, números de telefone e textos. As informações são guardadas quer na vertical, quer na horizontal, e podem ser lidas a partir de qualquer direção.

Os aparelhos digitais mais modernos não necessitam da instalação do aplicativo para a leitura do código. Já os menos atuais, eventualmente, necessitarão de um aplicativo para a leitura, uma vez que o QR Code é um código matricial composto por

um padrão de barras bidimensionais, e tornou-se referência no uso comercial atual. Sobre isso, Belussi, 2012, p.68 explica que:

Possui uma alta capacidade de armazenamento e uma rica especificação nesse padrão de código de barras: A estrutura do código QR contempla além dos dados de versão e correção de erros, elementos estruturais, como: margem silenciosa no entorno do código de barras para facilitar a detecção do símbolo, com no mínimo 4 módulos de largura, cada módulo corresponde à menor unidade de informação no código (o menor quadrado preto ou branco); padrões de alinhamento para corrigir distorções não lineares ao longo da área do símbolo; padrão de sincronização que indica a localização das linhas e colunas dos módulos no símbolo; e os padrões de posição, utilizados para auxiliar na localização do símbolo, projetadas para serem encontrados em qualquer direção uma vez que a proporção de alternância entre pixels brancos e pretos (razão de 1:1:1:3:1:1:1) se mantém constante ao longo das linhas de escaneamento que passem através de seu centro.

Estes códigos são compostos por imagens digitais com um número finito de elementos: os pixels. Sendo assim, podemos dizer que a manipulação do código é um procedimento simples, podendo ser operado por qualquer estudante, tendo em vista que depende somente de um dispositivo móvel que faça a leitura. Logo, já muito implementado em nosso dia a dia, em ações comerciais, de marketing e comerciais comprar alimentos com desconto, descrições de produtos nos supermercados; inclusive nas obras expostas em museus, a fim de que o visitante possa obter mais informações; e até para objetivos educacionais, direcionando para algum link de pesquisa ou repositórios, haja vista a imagem do QR Code ser instantânea, convertendo imediatamente em texto, localização, números de telefone e links para sites, vídeos, imagens e outros (KLIX, 2017).

De acordo com Nichele, Schlemmer e Ramos (2015), a leitura de QR Codes pode desempenhar importantes papéis no âmbito educacional. Através de tal leitura, o acesso à informação e à interatividade pode contribuir para a aprendizagem dos estudantes. Santos, Wives e De Lima (2010) explicam que, para gerar o QR Code, basta acessar alguns aplicativos disponíveis na Internet, tais como *Generation Quickmark*, *i-nigma* e *Kaywa* entre outros, todos gratuitos e criar as informações que quiser para trabalhar com seus educandos.

METODOLOGIA

Na área do ensino de Matemática, o discurso moderno enfatiza bastante os instrumentos para ampliar a capacidade de percepção, de ação e de resolução de

problemas. Contudo, por vezes, essa tarefa se restringe somente ao “ensino de técnicas ou instrumentos que poderão ser utilizados pelos alunos na vida prática para solucionar problemas” (NUNES, 2005, p. 35).

Compreendemos, portanto, que deve haver no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes a clareza sobre os usos das operações na resolução de situações-problema em diferentes contextos e práticas sociais. Dessa forma, o trabalho com as operações deve estar imerso desde o primeiro momento de escolarização. Sabemos que a existência de uma proposta pedagógica pautada na resolução de situações-problema pode proporcionar aos estudantes a constituição de diversos tipos de relações entre objetos, ações e eventos que são promovidos a partir do próprio modo de pensar de cada uma, pois os mesmos constroem logicidades que devem ser consideradas pelo professor. Essa condição favorece os métodos de construção e consolidação dos conceitos matemáticos necessários à resolução de determinados problemas. Assim,

Se considerarmos o ensino como projeto e ação social em que um aluno se apropria de um saber constituído ou em constituição”, a didática da matemática transforma-se na “ciência das condições de transmissão e apropriação dos conhecimentos matemáticos úteis aos homens e as suas instituições”. A modelagem dessa transmissão leva a utilizar o termo “situação didática” no sentido de “entorno do aluno, que inclui tudo que especificamente colabora no componente matemático de sua formação”. [...]. Uma interação torna-se didática se, e somente se, um dos sujeitos demonstra a intenção de modificar o sistema de conhecimentos do outro (os meios de decisão, o vocabulário, as formas de argumentação, as referências culturais). BROUSSEAU (2008, p.53)

Tivemos como objetivo tornar a disciplina que envolve o ensino da Matemática mais significativa e dinâmica e fazer com que ocorresse a interação dos estudantes com as ferramentas digitais por meio de um recurso de resposta rápida e que promovesse engajamento coletivo na descoberta das respostas e assim obtenção da pontuação.

Assim, a análise aqui realizada na disciplina de Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Matemática, no curso de licenciatura em Pedagogia de uma faculdade privada, localizada na cidade de São Luís – MA, no primeiro semestre/2019, com 51 estudantes.

A fim de tornar o processo do ensino-aprendizagem dos fundamentos matemáticos mais significativos, encontrou-se nas metodologias ativas uma maneira de inserir os estudantes no universo digital, ao mesmo tempo em que possibilitou dinamizar o trabalho docente no ensino de conteúdos da matemática. Propusemos a utilização dos jogos digitais educacionais com a ferramenta do QR Code por entender








que possibilita a criação de jogos digitais educacionais em torno de qualquer componente curricular e com o conteúdo desejado. É importante considerar que:

O significado do saber matemático escolar, para o aluno, é fortemente influenciado pela forma didática pela qual o conteúdo lhe é apresentado. O envolvimento do aluno dependerá da estruturação das diferentes atividades de aprendizagem através de uma situação didática. Existirá uma situação didática sempre que ficar caracterizada uma intenção, do professor, de possibilitar ao aluno a aprendizagem de um determinado conteúdo. (FREITAS, p. 37, 2010)

Dessa forma, a situação didática apresentada tem por objeto de análise o jogo “*Desafio do Enigma*”, que se deu em sete etapas, preparadas antecipadamente, com os códigos afixados nos locais planejados com antecedência e de acordo com os objetivos traçados para aquela tarefa: no caso, auxiliar os estudantes a desvendar os enigmas, compreender, organizar e elaborar as respostas aos questionamentos propostos.

No primeiro momento, os estudantes foram orientados na aula anterior a verificar se suas câmeras de celular liam os QR Codes. Caso não fizessem a leitura, foram orientados a baixar o aplicativo gratuito de leitura e com pouca necessidade de armazenamento na memória dos celulares. No dia da experiência, formaram-se trios que foram convidados a participar da tarefa. É importante a forma como o professor conduz esse momento, explicando o que acontecerá, mesmo que os participantes já saibam os procedimentos do jogo. Essa ação se faz necessária para que se estabeleça a rotina do panorama característico dessa atividade que é fazer, raciocinar, resolver situações-problema, interagir em grupo e nos espaços da faculdade, entre outros. Na leitura do QR Code, o leitor desse relato pode também experimentar essa vivência. Os estudantes são então orientados a desvendar os códigos secretos e resolverem os enigmas presentes nestes. Cada cartão com o código tinha uma questão com uma quantidade de pontos e, dependendo da resposta, poderiam ser computados completos ou incompletos, pois o jogo tinha o tempo determinado de uma hora. No quadro abaixo, é possível observar como aconteceu a experiência proposta do jogo “*Desafio do Enigma*”:

Quadro1: Atividades desenvolvidas e QR Code do jogo “Desafio do Enigma”

Título do card: “Desafio do Enigma”	Descrição da experiência	QR Code
1 Em qual lugar você sempre recebe uma saudação calorosa de “Boas-vindas”? Lá vocês receberão um card.	Instrução do jogo: Leiam atentamente os cards usando seus smartphones.	
2 Respondam: Qual o primeiro povo que utilizou a Matemática expressando cálculos e números? 20 pts.	Entreguem a resposta ao tutor. Sigam na direção do local onde vocês saciam a fome e recebam outro card.	
3 Um estudo de viés antropológico, feito pelo pesquisador inglês Alan Bishop, listou seis tipos de atividades presentes em quaisquer culturas relacionadas às ideias e processos de natureza matemática. Quais são? 20 pts.	Entreguem a resposta ao tutor. Sigam na direção do local onde vocês saciam a fome e recebam outro card.	
4 Quais as principais áreas de estudo da Matemática? 30 pts	Entreguem a resposta ao tutor. Sigam na direção do local onde vocês se aglomeram para jogar conversa no ar e procurem outro card.	
5 Encontraram! Parabéns! Agora respondam: Que distúrbio de aprendizagem afeta a habilidade dos estudantes em entender conceitos relacionados a números, usar símbolos ou funções necessárias para o sucesso na aprendizagem matemática? 10 pts	Entreguem a resposta ao tutor. Sigam na direção do local onde vocês resolvem assuntos financeiros e recebam outro card.	
6 Vamos pensar um pouco? Resolva as questões entregues pelo tutor. Lembre-se de ser ágil e objetivo. 60 pts	Mostre a resolução ao tutor. Sigam para a sala de aula e leiam o último card. Entreguem a resposta ao tutor. Sigam na direção do local onde vocês resolvem assuntos financeiros e recebam outro card.	
7 Parabéns por cumprirem a tarefa! Além dos pontos computados pelo sucesso na jornada, receba a frase reflexiva.	Alguém que não veja nada de belo ou eficaz na Matemática será incapaz de despertar nos outros o sentimento de entusiasmo inerente ao assunto. (BRUNER, 1972, p. 85)	

Fonte: Arquivo dos pesquisadores (2020)

O experimento vivenciado pelos estudantes revelou que os cursistas, sem perceberem, estavam envolvidos em um trabalho pedagógico que, além de estimular o raciocínio lógico-matemático na resolução dos enigmas, proporcionou a apropriação dos conteúdos curriculares específicos sobre a história da Matemática, que faz parte da primeira unidade de aprendizagem do curso de Pedagogia. Sempre que se apresenta a ementa da disciplina, há uma tendência muito presente de resistência dos licenciandos à Matemática, seus princípios e conteúdo. Daí a ideia de planejar a disciplina sempre entrelaçando conteúdos teóricos e práticos, a fim de mostrar situações reais do cotidiano escolar, para que os cursistas entendam que é possível alcançar a compreensão dos conceitos matemáticos básicos para o exercício da docência nos anos iniciais. Sobre isto, Brito (2006, p. 44-45) afirma:

Seria ingênuo esperar que a formação inicial dessa conta de toda a dinâmica do processo ensino-aprendizagem, todavia é coerente buscar, nesse processo, uma sólida formação teórico-prática alicerçada em saberes peculiares ao processo de ensinar/aprender, a fim de formar professores nas concretas situações de ensino, oportunizando, com base nas diferentes leituras do cotidiano da sala de aula, novas apropriações sobre o ensinar e o aprender.

Segundo Souza (2001), o ensino da Matemática é fundamental na formação humanística e o currículo deve levar a essa boa formação. Logo, o ensino da Matemática é essencial para a completude dessa formação, afirmando também que:

O ensino de Matemática é importante também pelos elementos enriquecedores do pensamento matemático na formação intelectual do aluno, seja pela exatidão do pensamento lógico-demonstrativo que ela exhibe, seja pelo exercício criativo da intuição, da imaginação e dos raciocínios indutivos e dedutivos (SOUZA, 2001, p. 27).

Podemos observar nos desafios sugeridos pelo card 6, referentes a uma proposta que impulse o raciocínio-lógico matemático e aproxime os cursistas através da utilização de exemplos concretos, conectando a Matemática à vida real, com recursos visuais e materiais simples como palitos de fósforo. A ideia era que os cursistas resolvessem as situações-problema apresentadas em tempo hábil e de forma correta. O quadro abaixo mostra as atividades propostas pelo card 6:

Quadro 2: Atividades propostas pelo card 6



Fonte: MATEMÁTICA ZUP. Site. **Desafie a matemática** Disponível em: <https://matematicazup.com.br/>

O Card 6 despertou nos licenciandos competências e habilidades para resolver a situação-problema apresentada. Para elucidarem esse desafio, precisaram pensar, organizar as ideias, propor sugestões, discutir e raciocinar, utilizando lógica matemática, pois necessitavam de precisão na tomada de decisões. O objetivo traçado para a atividade foi alcançado, pois, para além da resolução do problema apresentado, estava o processo que se deu no percurso, trazendo intervenções ricas em várias etapas, aliando saberes e fazeres que inserem os cursistas em vivências matemáticas e inovações tecnológicas através do jogo digital sem o uso de internet.

Através de descobertas, no decorrer do tempo, o avanço tecnológico permitiu novas tendências de ensino na prática pedagógica. Proporcionando inovação e comodidade àqueles que a utilizam no dia a dia. Assim, observando a cultura regional, a matemática é aplicada de acordo com as necessidades básica do cotidiano. D’Ambrósio (2001, p.22) diz:

O cotidiano está impregnado dos saberes e fazeres próprios da cultura. A todo instante, os indivíduos estão comparando, classificando, quantificando, medindo, explicando, generalizando, inferindo e, de algum modo, avaliando, usando os instrumentos materiais e intelectuais que são próprios à sua cultura.

Após o momento em que os estudantes exploraram o espaço, resolveram os enigmas que envolviam a operações de raciocínio-lógico e formaram os conceitos - que era o objetivo principal para essa atividade, dirigiram-se para a sala de aula a fim de participar da culminância da atividade; oportunidade em que foram contabilizados os pontos e para se saber qual trio era o vencedor.

Ao término da atividade, fizemos uma avaliação para saber como os estudantes se sentiram ao participar de uma vivência em que não foi necessário o uso de conexão com a internet; e, ainda assim, tiveram acesso ao uso de tecnologia digital. Concordamos com Moran (2015), quando este afirma que “Os jogos e as aulas

roteirizadas com a linguagem de jogos cada vez estão mais presentes no cotidiano escolar”. O jogo com uso de QR Code é de fácil manuseio e os estudantes conseguiram assimilar conteúdos que antes tinham dificuldades, permanecendo concentrados, focados e desenvolvendo habilidades de raciocínio-lógico matemático com o uso do smartphone e na locomoção pelos espaços da faculdade. Desenvolveram, também, habilidades de interação, de leitura e interpretação dos textos para desvendar os enigmas, de cálculos mentais e de uso de figuras representativas das quantidades como recurso para auxiliar no processo de resolução das situações-problema propostas.

Registramos, portanto, que a metodologia utilizada é um grande diferencial na execução do trabalho na disciplina de Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Matemática, no curso de licenciatura em Pedagogia, podendo ser também reproduzida por outros professores que queiram dinamizar suas aulas e não tenham as condições favoráveis para a elaboração desse tipo de atividade pela ausência de internet no espaço disponível.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O fazer educativo no ensino da Matemática para os licenciandos se torna um desafio, haja vista ser necessário que:

“[...] saibam usar a Matemática para resolver problemas práticos do cotidiano; para modelar fenômenos em outras áreas do conhecimento; compreendam que a Matemática é uma ciência com características próprias, que se organiza via teoremas e demonstrações; percebam a Matemática como um conhecimento social e historicamente construído; saibam apreciar a importância da Matemática no desenvolvimento científico e tecnológico (BRASIL, 2006, p. 69)”.

Porém, é diante das dificuldades que o docente tem a capacidade de inovar para obter o sucesso do processo de ensino e aprendizagem; e nos espaços educativos de hoje, a adoção de metodologias ativas se torna uma aliada nesse processo. Como afirma (BACICH, 2017, p.56):

A combinação de metodologias ativas com tecnologias digitais móveis é hoje estratégica para a inovação pedagógica. As tecnologias ampliam possibilidades de pesquisa, autoria, comunicação e compartilhamento em rede, publicação, multiplicação de espaços e tempos, monitoram cada etapa do processo, tornam os resultados visíveis, os avanços e as dificuldades. As tecnologias digitais diluem, ampliam e redefinem a troca entre os espaços formais e informais por meio das redes sociais e ambientes abertos de compartilhamento e coautoria.

Verificou-se que o jogo *Desafio do Enigma* proporcionou aos estudantes aprendizagem e integração no uso das tecnologias digitais sem a internet. A metodologia escolhida, o QR Code, foi utilizada sem o uso da internet, uma vez que, por situações estruturais ou econômicas, muitos estudantes não dispõem de internet de qualidade.

Observamos que em todos os passos do jogo a integração entre os cursistas era latente. Houve competição, mas, sempre davam dicas aos colegas de como chegar aos resultados e avançar para a outra fase. A descoberta mútua dos enigmas trouxe grande empolgação e fazendo-os perceber que existem muitas possibilidades para ensinar Matemática de forma lúdica, bem como promover o acesso ao mundo digital.

Para Perrenoud (2000, p. 128):

Formar para as novas tecnologias é formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos e de imagens, a representação de redes, de procedimentos e de estratégias de comunicação.

Comprendemos, portanto, que o jogo proposto com o uso de QR Code é uma alternativa para promover a aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento dos estudantes universitários, inclusive no ensino de conteúdos de Matemática, inserindo de fato e de direito os estudantes no mundo digital nas condições materiais as quais são possíveis realizar. O App utilizado tem como aspecto negativo a impossibilidade de acesso gratuito a inserção de imagens, sons e vídeos no código, pois, esse serviço é possível, porém, a assinatura é em dólar e a partir de um valor bem oneroso para ser adquirido. Como aspecto positivo têm-se a possibilidade de uso sem acesso à internet, que é algo essencial ao processo de inclusão tecnológica, e disponibilidade gratuita de criação de Cards em forma de texto, garantindo assim direitos previstos em nossa Carta Magna.

Está na Constituição Brasileira (1998) que a educação é um direito de todos e para todos, não excluindo nenhum indivíduo pela raça, classe social. Da mesma forma, a educação é possível, pois tem como objetivo a formação do cidadão por meio de compartilhamento de saberes, experiências e construção de conhecimento baseados no senso comum e em dados científicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos pelo registro da investigação acima, que a criação de jogos digitais através do uso de QR Code trouxe inúmeros benefícios para os estudantes envolvidos na experiência da utilização de jogos digitais, tais como: promoção da concentração, acesso lúdico ao conteúdo dos componentes curriculares, dentre outros.

Vale ressaltar que a tarefa de buscar novas metodologias de trabalhos pode ser uma excelente oportunidade de o professor reinventar seu fazer pedagógico; ainda, comprova-se como as metodologias ativas são essenciais no processo educativo, levando em consideração que o professor não deve assumir postura inativa perante os desafios de sua sala de aula, buscando ressignificar sua prática diária. Afinal, no Ensino Superior, o pedagogo forma futuros profissionais que atuarão com seres ativos e participativos na sociedade.

Nessa busca de reinventar-se, a formação do professor é contínua, transformando-o em um pesquisador, por conta das múltiplas experiências que podem ser desenvolvidas com atividades diversificadas e planejadas de acordo com as condições reais nas quais está envolvido; dinamizando, assim, sua prática pedagógica, trazendo inovação, além de tornar mais eficiente o ensino de matemática, pela eficiência da ludicidade contida nas atividades que envolvem os jogos digitais.

Acredita-se que esta atividade foi proveitosa, pois, durante o acompanhamento e a assistência aos trios, pudemos observar o quanto o nível de compreensão da proposta da atividade e do entendimento do conteúdo estava sendo desenvolvido com sucesso, considerando a etapas e o nível de complexidade da proposta. O trabalho do professor não é uma tarefa simples. Quando o educador desenvolve seu trabalho, não segue apenas os procedimentos técnicos de um especialista, mas se utiliza de sua subjetividade, potencialidades e recursos, incluindo os não materiais.

Verificou-se que o objetivo da tarefa planejada, no momento da realização do desafio proposto que compartilhamos aqui, foi cumprido. E pudemos perceber que esforço, dedicação e busca por mais conhecimentos são elementos essenciais para que haja uma real transformação em nossa prática enquanto educadores.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Evandro das Mercês. **Evasão escolar no ensino superior**: um estudo de caso na Dissertação Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina/MG. (Mestrado Profissional – Programa de Pós-Graduação em Educação), Diamantina, MG, 2016.

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

BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel. (Orgs.) **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico prática. Porto Alegre: Penso, 2017.

BELUSSI, Luís Felipe Franco. Detecção de códigos QR em imagens com enquadramento arbitrário. **Dissertação** (Mestrado em Ciência da Comunicação) – Instituto de Matemática e estatística, Universidade de São Paulo, 2012. Acesso em: 29 jun. 2020. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/45/45134/tde-28112012-180744/publico/dissertacao_lffb.pdf

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, out./dez. 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 29 jun. 2020.

_____. **Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Orientações curriculares para o ensino médio: Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias**. Brasília, 2006.

BRITO, A. E. Formar professores: rediscutindo o trabalho e os saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C; CARVALHO, M. A. de. (Org.) **Formação de professores**: olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 41-53.

BROUSSEAU, G. **Introdução ao estudo das situações didáticas**: conteúdos e métodos de ensino. São Paulo: Ática, 2008.

BRUNER, J. S. **O processo da educação**. 3 ed. São Paulo: Nacional, 1972.

D'AMBROSIO, U. **Educação Matemática: da teoria à prática**. Campinas, Papyrus, 2001 (Coleção Perspectiva em Educação Matemática).

DIAS, Simone Regina; VOLPATO, Arcelone Neusa (Orgs.) **Práticas inovadoras em metodologias ativas**. Florianópolis: Contexto Digital, 2017.

FREITAS, José Luiz Magalhães de. Teoria das Situações Didáticas. IN: **Educação Matemática**: uma (nova) introdução. MACHADO, Silvia Dias Alcântara (org.). 3 ed. São Paulo: EDUC, 2010.

KLIX, T. **Torne suas aulas mais interativas com QR Codes**. Revista Nova Escola, Blog Tecnologia na Educação, fev. 2017. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/4733/blog-tecnologia-torne-suas-aulas-maisinterativas-com-qr-codes>. Acesso em: 5 jun. 2020.

MACHADO, Nilson José. Alguns lugares-comuns: crítica. In: **Matemática e Realidade**: das concepções às ações docentes. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MATEMÁTICA ZUP. Site. **Desafie a matemática**. Acesso em: 12 jun. 2020.
Disponível em: <https://matematicazup.com.br/>

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania**: aproximações jovens. Coleção Mídias Contemporâneas. 2015. Disponível em:
http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf Acesso em 08 jun. 2020.

NICHELE, A. G.; SCHLEMMER, E.; RAMOS, A. F. **QR Codes na Educação em Química**. RENOTE. Revista Novas Tecnologias na Educação, v. 13, p. 1, 2015.

NUNES, T et al. **Educação Matemática**: números e operações numéricas. São Paulo: Cortez, 2005.

PERRENOUD, P Philippe. **10 Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PRENSKY, M. **Digital Natives, Digital Immigrants**- part 1. *Onthehorizon*, 9(5), 1-6. 2001. Acesso em 07 jun. 2020. Disponível em:
<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

SANTOS, N., WIVES, L. e DE LIMA, J. **Ubiquidade e mobilidade de Objetos de Aprendizagem usando o papel como recurso**. RENOTE: Revista Novas Tecnologias na Educação. CINTEDUFRGS Novas Tecnologias na Educação. V. 8 N° 3, dezembro, 2010. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/262804628_Ubiquidade_e_mobilidade_de_Objetos_de_Aprendizagem_usando_o_papel_como_recurso. Acesso em: 11 jan. 2020.

SOUZA, M. J. A. Informática Educativa na Educação Matemática: Estudo de geometria no ambiente do Software Cabri-Géomètre. 2001. 154 f. **Dissertação** (Pós-Graduação em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC. Fortaleza, 2001. Acesso em: 06 jul. 2020. Disponível em:
<http://www.multimeios.ufc.br/arquivos/pc/teses-dissertacoes/DissertacaoMaze.pdf>

VIGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR CONTRA A MULHER: PRINCIPAIS CAUSAS DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NA CIDADE DE MACAPÁ/AP

Maria Raimunda Valente de Oliveira Damasceno¹

RESUMO

O presente artigo é resultado de uma pesquisa de campo que visou identificar as principais causas da violência doméstica e familiar contra a mulher atendida pelos principais órgãos da rede de atendimento à mulher em Macapá/AP. Para realização da pesquisa foi necessário utilizar uma pesquisa de campo de característica qualitativa, por meio de observação e análises documentais, além de pesquisa bibliográfica. A temática da violência doméstica e familiar contra a mulher, permeia por todo o estudo, a violência doméstica, tem despertado discussões e reflexões sobre este tema. Na pesquisa de campo, no que se refere as causas da violência doméstica e familiar contra a mulher atendida pelos principais órgãos de atendimento a mulher da cidade de Macapá, obteve-se como principal causa cultural, seguida da causa socioeconômica e da causa psicológica.

Palavras-chave: Violência doméstica, Causa cultural, Causa socioeconômica, Causa psicológica.

INTRODUÇÃO

O referido estudo tem por objetivo identificar as principais causas da violência doméstica e familiar contra a mulher atendida pelos principais órgãos da rede de atendimento à mulher em Macapá/AP.

Na esfera brasileira a violência doméstica e familiar ocorre também nas questões das relações entre as classes sociais, étnicas e raciais. No município de Macapá não é diferente diariamente mulheres são vítimas da violência doméstica e familiar.

As causas da violência doméstica e familiar contra a mulher, atendidas pelos principais órgãos da rede de atendimento à mulher da cidade de Macapá, tem se constituído em tema de preocupação a todos desta sociedade.

¹ Doutora em Ciências da Educação – Universidad Tecnológica Intercontinental – UTIC.
maria_damasceno@hotmail.com

A “Lei Maria da Penha”, Lei 11.340/2006 é um instrumento com amparo legal na Constituição Brasileira, e vem sendo um instrumento de combate as causas da violência doméstica e familiar contra a mulher da cidade de Macapá.

Por se tratar de uma problemática recorrente da sociedade amapaense esta pesquisa deverá subsidiar acadêmicos de diversas áreas em futuros estudos e questionamentos a respeito dessa temática.

Após observação comportamental de inúmeras mulheres, em situação de violência doméstica e familiar, atendidas na Promotoria de Justiça de Defesa da Mulher de Macapá (local onde a autora laborou por seis anos), percebeu-se que a violência contra elas é constante no âmbito familiar e que são motivadas por diversas causas.

O resultado apresenta conhecimento substantivo sobre o tema objeto de estudo no que refere as principais causas culturais, socioeconômicas e psicológicas da violência contra a mulher.

METODOLOGIA

Para realização da pesquisa foi necessário utilizar uma pesquisa de campo de característica qualitativa, por meio de observação e análises documentais, além de pesquisa bibliográfica.

Na cidade de Macapá, a justiça e a segurança pública são os principais setores de atendimento à mulher vítima de violência doméstica no que referencial à garantia de direitos. A Delegacia de Crimes Contra a Mulher DCCM, a Promotoria de Justiça de Defesa da Mulher, o Juizado de Violência Doméstica e o Centro de Referência e Atendimento à Mulher, são órgãos primários ao atendimento da mulher vítima de violência doméstica.

Além de observar o comportamento das mulheres vítimas de violência doméstica e familiar nos referidos órgãos, foram realizadas análises de documentos que comprovaram as principais causas da violência doméstica e familiar contra a mulher da cidade de Macapá.

VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR CONTRA A MULHER

Violência doméstica e familiar é toda ação ou omissão que prejudique o bem-estar, a integridade física, psicológica ou a liberdade e o direito ao pleno desenvolvimento de outro membro da família. Pode ser cometida dentro ou fora de casa por algum membro da família;

incluindo pessoas que passam a assumir função parental, ainda que, sem laços de consanguinidade; e em relação de poder à outra. O conceito de violência doméstica e familiar não se refere apenas ao espaço físico, onde a violência ocorre, mas também, às relações em que se constrói e efetua.

A violência doméstica contra a mulher, em alguns casos acontece pelo fato dela ser mulher. A história, faz da mulher uma vítima frágil e submissa. Em algumas vezes, até de índole desonrosa pelas pessoas machistas, que as consideram como merecedora de castigos violentos; muitos desses castigos são alegados pelo agressor como legítima defesa da honra, atribuído à mulher como algo necessário em função da manutenção do machismo.

A partir do expositivo de alguns autores verifica-se que mesmo considerando que a mulher possa vir a ser agente de violência na sua relação com o homem, culturalmente, na sociedade brasileira e no mundo, em geral, ela é a vítima preferencial (SAFFIOTI, 2002; KRUG et al., 2002).

A violência doméstica e familiar inclui diversas situações, que traumatizam a mulher no seu cotidiano, como é a prática da violência e o abuso sexual contra as crianças, violência contra a mulher, maus-tratos contra idosos e a violência sexual contra o parceiro.

De acordo com a lei 11.340/06 em seu Título II, Da Violência Doméstica e Familiar Contra a Mulher, Capítulo I, nos artigos 5º e 6º, configura violência doméstica e familiar contra a mulher qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial:

I - No âmbito da unidade doméstica, compreendida como o espaço de convívio permanente pessoas, com ou sem vínculo familiar, inclusive as esporadicamente agregadas.

II - No âmbito da família, compreendida como a comunidade formada por indivíduos que são ou se consideram aparentados, unidos por laços naturais, por afinidade ou por vontade expressa.

III - Em qualquer relação íntima de afeto, na qual o agressor conviva ou tenha convivido com a ofendida, independentemente de coabitação.

Parágrafo único: As relações pessoais enunciadas neste artigo independem de orientação sexual.

A violência doméstica e familiar contra a mulher constitui uma das formas de violação dos direitos humanos. A partir da revolução feminista a mulher brasileira vem conquistando seus direitos, que gradativamente tornaram-se realidade; e mesmo com inúmeras conquistas ainda são perceptíveis mulheres vivendo na violência doméstica e familiar, por conta de uma cultura patriarcal e machista, como afirma o autor:

No Brasil, o feminismo despontou na década de 80, quando se lutava pela democratização do país. A partir deste momento, começou-se a dar importância à taxa elevada de violência doméstica. Na oportunidade a Rede Globo de Televisão, baseando-se nas reivindicações femininas, lançou a minissérie “Quem ama não mata”. Repercutiu também o movimento de criação, em 1985, e breve expansão das Delegacias da Mulher. Dezessete pode ser considerado curto período de tempo, quando se trata de adaptação social de uma instituição a um sistema. Na realidade, as Delegacias da Mulher não puderam ser consolidadas de fato – no somente no sistema penal como também na cultura social (BETTO, 2002).

De acordo com o expositivo acima, acredita-se que o feminismo serviu para a libertação das amarras coloniais, pois nos tempos primórdios a mulher era vista apenas como procriadora; era criada pela família para casar e ser somente dona de um lar, não era consultada nas decisões familiares.

A lei Maria da Penha foi criada com o objetivo de impedir que homens assassinem ou batam em suas mulheres, ou em outras mulheres membros de suas famílias, como ocorria desde o início da civilização humana. Trazendo a oportunidade de proteger os direitos das mulheres, segundo a Constituição Brasileira, pautados na realidade legal do artigo 5º- direitos igualitários, combinando com o art. 1º, III, dignidade humana.

Art. 5º- Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros, residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, a liberdade, a igualdade, a segurança e a propriedade, nos termos seguintes:

§ 2º- Os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte (...)

Art. 1º, A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e dos Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: III- Direito a dignidade humana.

Mediante ao exposto acima, observa-se que a Constituição Federativa do Brasil tem o papel de resguardar os direitos da pessoa humana, pautada na Lei Maria da Penha, direito que atualmente, veio para amenizar a dor moral, de mulheres que ainda sofrem com a violência doméstica e familiar em nossa sociedade.

MOTIVOS PSICOLÓGICOS DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR CONTRA A MULHER

Motivos psicológicos da violência doméstica e familiar contra a mulher é a condição de vantagem que o autor de violência está em relação à mulher seja no abuso de álcool, no uso de outras drogas ou no excesso de ciúme em relação à companheira.

O uso de álcool e de droga reflete seu impacto negativamente na saúde e na segurança. Cada tipo de droga age de um modo próprio, as drogas de abuso agem diretamente ou indiretamente em um mesmo local do cérebro que é responsável pela sensação de prazer ou por causas psicológicas.

O álcool por ser de grande aceitação social é uma droga psicotrópica que atua no sistema nervoso podendo causar dependência e mudança de comportamento e quando consumido em excesso é visto como um problema de saúde, seu excesso pode estar ligado a acidentes de trânsito, violência e alcoolismo.

A escolha em agir com violência contra a companheira se dá por diversos motivos, um deles é o de se manter no poder controlando a vítima sempre em tudo que ela faz. Em muitos casos o consumo de álcool se associa a outras causas da violência doméstica e familiar. O autor da violência se vale de bebida alcoólica ou de outro tipo de droga ilícita para praticar a violência no âmbito familiar contra a mulher, que na relação de gênero é vulnerável.

Segundo a Organização Mundial da Saúde, droga é qualquer substância que altere o funcionamento do organismo e que não produzida por ele.

Então droga é toda substância natural ou sintética que introduzida no organismo humano modifica suas funções. O uso de droga se associa ao crescimento da violência e da criminalidade.

A legislação brasileira define como drogas as substâncias ou produtos capazes de causar dependências.

O abuso de álcool em muitos casos de violência doméstica e familiar contra mulher é usado como desculpa pelo autor de violência para diminuir sua culpa e fortalecer a tolerância da vítima em relação à violência sofrida e favorece novas ocorrências de violência familiar.

Para COSTA (2003), Muitas vezes o homem sente-se culpado, prometendo à companheira melhorias em relação ao futuro. No entanto, “não consegue modificar-se e, em consequência, renova o sentimento de culpabilidade, beber e passa a agredi-la”.

Conforme eloquência do autor o após o estado de embriagues o homem se sente culpado em relação ao uso de bebida alcoólica e sempre promete melhorar, e em muitos casos

passa por um período sem o consumo de bebida alcoólica, por não conseguir resistir por muito tempo sem o consumo de bebida álcool inicia um novo ciclo de agressões.

A dependência crônica do alcoolismo se manifesta através das modificações do comportamento do autor de violência em relação a vítima, essas modificações são percebíveis pela falta de diálogo como a companheira, pela perda de interesse na relação conjugal, pelas faltas frequentes ao trabalho sem justificativa, pela irritação no comportamento, entre outras. São situações de alerta, sinalizada pela perda do controle do uso excessivo de bebida alcoólica.

MOTIVOS CULTURAIS

Os motivos culturais da violência doméstica e familiar contra a mulher é a condição de vantagem que o autor de violência doméstica está em relação a ela seja na cultura do machismo que é resultante das desigualdades socioculturais na qual o poder masculino discrimina e desrespeita os direitos femininos ou na falta de educação. O ser humano é um animal que se distingue dos outros animais por possui consciência. O caráter de cada ser humano está na educação que cada um recebe; ou pelo modo de vida que cada um leva. Pois, a condição social de pobreza ou de riqueza não é o que determinar o caráter de cada um. Portanto, acredita-se que por esse motivo a pessoa não poderia cometer nenhum tipo de violência doméstica e familiar contra a mulher.

Giordani, 2006, afirma que este fenômeno histórico se deve ao fato de que as relações construídas pela sociedade são transmitidas de geração para geração, impondo papéis diferenciados para mulheres e homens, e evidenciando a desigualdade entre os sexos.

MACHISMO

A cultura do machismo resulta das desigualdades socioculturais, desenvolvidas historicamente, em relação aos papéis sociais distintos fixados para homens e mulheres, em uma cultura excludente e opressiva, na qual o poder masculino discrimina, nega e desrespeita os direitos das pessoas do sexo feminino.

A expressão gênero, portanto, tornou-se relevante para se compreender a interação e a cumplicidade com que se constroem as relações entre homens e mulheres, ambos marcados por uma cultura machista e patriarcal (GOMES, 2003).

Aristóteles ensinava que a verdadeira igualdade, que almeja primordialmente a dignidade da pessoa humana, consiste em tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais.

As relações violentas entre homens e mulheres devem ser vistas como parte das relações sociais em geral, focalizando-se as diferenças culturais atribuídas ao gênero masculino e feminino, como afirma Tavares (2000).

Pitanguy (2003), reconhece também, que nos relacionamentos interpessoais, os homens raramente são agredidos por membros de sua família. Já as mulheres tanto são vítimas de maus-tratos cometidos tanto por estranhos como por conhecidos ou parentes.

No patriarcalismo a autoridade maior determina as condições de superioridade ou inferioridade cabendo a ele o poder de decisão de maneira inquestionável diante da sociedade.

Embora a Constituição brasileira em seu Art. 5º, §1º, afirme que todos são iguais perante a lei, ainda é possível em nossa sociedade presenciar a manifestação do patriarcalismo que estabelece como lógica o poder masculino no domínio familiar, de empregados, de organizações sociais ou política.

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição.

A violência de gênero é uma manifestação de relações de poder historicamente desiguais entre homens e mulheres, em que a subordinação não implica na ausência absoluta de poder.

Segundo Azevedo (1985), as situações de violência contra a mulher resultam, principalmente, da relação hierárquica estabelecida entre os sexos, sacramentada ao longo da história pela diferença de papéis instituídos socialmente a homens e mulheres, fruto da educação diferenciada. Assim, o processo de “fabricação de machos e fêmeas”, desenvolve-se por meio da escola, família, igreja, amigos, vizinhança e veículos de comunicação em massa. Sendo assim, aos homens, de maneira geral, são atribuídas qualidades referentes ao espaço público, domínio e agressividade. Já às mulheres foi dada a insígnia de “sexo frágil”, pelo fato de serem mais expressivas (afetivas, sensíveis), traços que se contrapõem aos masculinos e, por isso mesmo, não são tão valorizados na sociedade.

A visibilidade da violência contra a mulher, entendida como uma expressão da violência de gênero se deve a partir da força dos movimentos feministas, que constitui um dos mais importantes movimentos sociais do século XX. Foi a partir da metade deste século que

as ações se concentraram para a desconstrução cultural da inferioridade feminina e do patriarcalismo, denunciando as diversas formas de violência, na tentativa de modificar as leis que mantinham a dominação masculina e construindo novas bases de relação, protagonizado mudanças de atitudes e de práticas nas relações interpessoais.

A violência doméstica contra a mulher no espaço conjugal foi uma dos maiores alvos da atuação do movimento feminista, buscando desnaturalizar os abusos, os maus-tratos e as expressões de opressão contra a mulher, que permaneciam como segredo no âmbito privado – “em briga de marido e mulher, ninguém mete a colher” – passando a ter visibilidade social. No final dos anos 70 e início dos 80, no Brasil, a problemática da violência contra a mulher, trazida a público e politizada pelo movimento feminista, que ganhou expressividade.

Uma dessas conquistas foram à criação de serviços como as Delegacias Especializadas no Atendimento às Mulheres (DEAMs), as casas abrigo e os centros de referência multiprofissionais, que têm focado, principalmente, a violência física e sexual cometidas por parceiros, ex-parceiros e companheiros.

Especificamente em relação às DEAMs, tidas como experiência inédita em todo mundo, essas delegacias podem ser consideradas como “um passo importante na direção do reconhecimento público da violência doméstica presente na sociedade brasileira. Elas vêm contribuindo, decisivamente, para a explicitação e ordenação de uma demanda que antes se encontrava dispersa e oculta”. (MUNIZ, 1996, p. 133).

A violência doméstica e familiar contra a mulher não se limita apenas ao aspecto cultural de uma região ou um de país, nem a um grupo de mulheres dentro de uma sociedade. As raízes dessa violência decorrem da discriminação persistente contra elas.

CIÚME

O termo ciúme tem seu significado nas emoções amorosas fora do controle, são emoções, provocados pelo sentimento excessivo da paixão. Geralmente o homem autor de violência doméstica e familiar age motivado pela paixão, sem controle emocional. Seu comportamento é impulsivo e inconsequente, ou seja, primeiro age pra depois pensar, é desprovido de razão. A pessoa que age de maneira passional é egoísta e não mede as consequências dos seus atos.

Para o autor de violência doméstica e familiar contra a mulher o ciúme é uma busca de evidência e confissões que confirmem suas suspeitas. O desejo de controle sobre os

sentimentos e comportamentos da companheira é evidente, existe também a preocupação excessiva sobre relacionamentos anteriores, evidenciado em pensamento repetitivo de fatos passados da vida dela.

Para Mooney (1965), alguns autores não consideram fundamental para o diagnóstico a crença superestimada da infidelidade, sendo mais importante o medo da perda do outro, ou do espaço afetivo ocupado na vida deste, para outros a base do Ciúme Patológico estaria em seu aspecto absurdo, na sua irracionalidade, e não em seu caráter excessivo.

Na citação de Mooney, o ciúme patológico se caracteriza por reunir vários sentimentos perturbadores desproporcionais e absurdos, que se determinam através de comportamentos inaceitáveis ou absurdos. É um sentimento que envolve um medo desproporcional de perder o parceiro (a) para um (a) rival, desconfiança excessiva e infundada, gerando significativo prejuízo no relacionamento interpessoal.

A violência passional, no Brasil, ocorre em grande número, em todas as classes sociais. Desse modo, ela não é crime de pobre ou de rico (MASCARENHAS, 1985).

De acordo com Kast, (1991), o ciúme é uma emoção humana extremamente comum, senão universal, podendo ser difícil a distinção entre ciúme normal e patológico.

Com esta eloquência percebe-se que o ciúme é um sentimento natural, como outros sentimentos na vida do ser humano que envolve as emoções, o ciúme também é marcado pelo medo real ou irreal da perda da pessoa amada, além de estar relacionada à falta de confiança no parceiro (a) ou em si próprio, e quando exagerado pode tornar-se patológico podendo transformar-se em obsessão.

MOTIVOS SOCIOECONÔMICOS

As causas socioeconômicas da violência doméstica e familiar contra a mulher acontecem porque muitos homens autores de violência doméstica e familiar, agem motivados por problemas financeiros ou por estar desempregado. É comum justificar a violência por estar passando por problemas financeiros ou por falta de emprego.

A violência doméstica é um fenômeno global, presente em países ricos, emergentes e pobres. No Brasil a violência doméstica e familiar contra a mulher está relacionada à pobreza, a baixa escolaridade e a dependência econômica da mulher. O preconceito e a discriminação estão na origem da violência doméstica contra a mulher.

A maioria das mulheres que sofre violência doméstica possui renda baixa, existem também aquelas que não possuem nenhum tipo de renda, por não exercer atividade remunerada ou por depender economicamente do companheiro. O exercício de atividade remunerada assegura-lhe independência econômica, encorajando-a a reagir na busca de soluções para o seu problema.

Dentre os motivos vinculados à violência doméstica contra a mulher, é muito comum justificar a violência pelos problemas financeiros ou pela falta de emprego do autor de violência doméstica. No âmbito das relações pessoais as questões socioeconômicas do autor de violência incluem-se o controle do patrimônio, a tomada de decisões da família, os conflitos familiares, entre outras.

Para Machado e Gonçalves, (2003), “Tendências para a violência baseadas nas crenças e atitudes; Situações de stress (desempregos; problemas financeiros; gravidez); (Mudanças de papel – tais como início da frequência de um curso ou novo emprego do outro); Frustração; Alcoolismo ou toxicodependência; Vivências infantis de agressão ou de violência parental; Personalidade sádica; Perturbações mentais ou físicas;”.

São causas prováveis da violência doméstica contra a mulher exercida por homens autores de violência.

Na violência doméstica e familiar contra a mulher, entre a mulher e/ou companheiro, os problemas financeiros ou de desemprego são fatores que contribuem para que o homem cometa violência doméstica, esses fatores são de difícil aceitação porque o homem na maioria das vezes ignora os problemas psicológicos que o afetam, não sabendo enfrenta-los, descontando na companheira e na família todos os problemas que o afligem.

Para Saffioti (2003), este é um problema bastante visível na relação de poder. Observa-se um sentimento agudo de impotência, nos homens desempregados e sobretudo naqueles que estão sendo vítimas do desemprego de longa duração, na medida em que perderam, talvez em definitivo, seu papel social tradicionalmente considerado o mais importante: o de provedor das necessidades materiais da família...o poder apresenta duas faces: da potência e da impotência.

Os problemas financeiros aliados ao desemprego enfrentado pelo autor de violência doméstica acarretam situações psicológicas, afetações diretas ao ambiente familiar, reforçado a existência das relações entre a situação de desemprego e deterioração do bem-estar do autor de violência desempregado ou com problemas financeiros.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Baseado na conclusão geral desta pesquisa sobre a identificação das principais causas da violência doméstica e familiar contra a mulher atendida pelos principais órgãos da rede de atendimento à mulher em Macapá/AP.

Conforme identificado a partir das pesquisas realizadas, percebe-se que a violência doméstica contra a mulher tem como principais causas questões de natureza psicológica, cultural e socioeconômica.

A realizar as análises dos documentos nos principais órgãos de atendimento à mulher, vítima de violência doméstica e familiar, percebeu-se que a primeira causa apontada para violência contra a mulher atendida pelos principais órgãos de atendimento à mulher, está na causa cultural, dados analisados apontam que 70,5%, das causas da violência apresentam o machismo, como principal causa.

As análises apontam em segundo lugar com 68% a causa socioeconômica, como causas da violência contra a mulher no âmbito familiar, e em terceiro lugar as análises mostram que 47,5%, das causas são atribuídas ao ciúme como uma das causas psicológica da violência doméstica e familiar contra a mulher na cidade de Macapá.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da revolução feminista brasileira, a mulher passou a conquistar direitos que aos poucos se tornou realidade. Apesar das conquistas de direitos, ainda há em nossa sociedade inúmeras mulheres que ainda vivem em situação de violência doméstica e familiar, por conta de uma cultura patriarcal e machista que se perpetua nas entranhas de nossa sociedade, a violência contra a mulher varia de sociedade para sociedade, os valores também, atos violentos praticados em uma sociedade podem não ser encarados como ato normal em outra.

Visando minimizar as principais causas da violência doméstica e familiar é importante que os principais órgãos de atendimento à mulher da cidade de Macapá, desenvolvam mecanismos que objetive levar até às escolas, faculdades, entre outras, mais informações a respeito da violência doméstica contra a mulher por meio de palestras e ações educacionais. Também é importante garantir por meio de programas sociais, a recolocação de homens

autores de violência doméstica e familiar ao mercado de trabalho, possibilitando assim minimizar as causas socioeconômica percebida nesta pesquisa.

Contudo é de extrema importância que seja criado locais exclusivos para o atendimento psicossocial de atendimento para homens autores de violência doméstica, objetivando tratamento desta causa que é bastante recorrente nos atendimentos dos principais órgãos de atendimento à mulher.

Em consequência da pesquisa, os resultados podem contribuir para que outros pesquisadores realizarem estudos sobre esta temática. A referida pesquisa também serve para uma compreensão mais aprofundada das causas da violência doméstica e familiar na cidade de Macapá, fornece elementos para um melhor entendimento das mulheres vítimas de violência doméstica e familiar e motivar projetos voltados à mulher coerentes com as políticas públicas a mulher da cidade de Macapá.

Por se tratar de uma problemática recorrente da sociedade amapaense, esta pesquisa deverá subsidiar acadêmicos de diversas áreas, em futuros estudos e questionamentos a respeito da violência doméstica e familiar contra mulher.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. P. F. *A dor como pedido de socorro: investigação de história em mulheres com queixa de dor*. 2001. Dissertação (Mestrado em Saúde da Criança e da Mulher) – Instituto Fernandes Figueira, Fundação Oswaldo Cruz. Rio de Janeiro, 2001.

BARSTED, L. A. L. Uma vida sem violência é um direito nosso. **Ministério da Justiça/ONU**. Brasília, 1998.

BETTO, Frei. *Marca de Batom: como o movimento feminista evoluiu no Brasil e no mundo*. São Paulo, 2002.

BOFF, Leonardo. *Virtudes Para Um Outro Mundo Possível: Convivência, Respeito e Tolerância*. **Vozes**, Petrópolis - RJ, 2006.

BOURDIEU, P. *A dominação masculina*. Bertrand Brasil. Rio de Janeiro, 1999.

BRASIL. Decreto lei nº 2.848 de 07 de dezembro de 1940: atualização em 31.12. 2000. 3 ed. **Revistas dos Tribunais**. São Paulo. 2001.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Violência intrafamiliar: orientação para práticas em serviço**. Brasília, 2002.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM). **Pacto Nacional pelo Enfrentamento da Violência contra a Mulher**. Brasília, 2007.

CAVALCANTE, F. G.; MINAYO, M. C. S. Organizadores psíquicos e suicídio: retrato de uma autópsia psicossocial. In: PRADO, M. C. C. A. (Org.). O mosaico da violência: a perversão da vida cotidiana. São Paulo: Vetor, 2004.

CAVALCANTI, Stela Valéria de Farias. Violência Doméstica Contra a Mulher. Análise da Lei "Maria da Penha", nº 11.340/06. **Podivm**. Bahia, 2007.

CORRÊA, M. S. M. Vivência de mulheres em condições de violência conjugal. Dissertação (Mestrado)–Escola de Enfermagem, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2000.

COSTA, Albertina de e BRUSCHINI, Cristina (Org.). Uma Questão de Gênero. **Fundação Carlos Chagas**. São Paulo, 1992.

COSTA, S. G. Saúde, gênero e representações sociais. In: MURARO, R. M.; PUPPIN, A. B. (Org.). *Mulher, gênero e sociedade*. **Relume Dumará/FAPERJ**. Rio de Janeiro, 2001.

DIAS, Maria Berenice. A Lei Maria da Penha na Justiça. **Revista dos Tribunais**. São Paulo, 2007.

DIAS, Sandra Pereira Aparecida. **Da violência contra a mulher e a Lei dos Juizados Especiais**. In: *Jus Vigilantibus*, 17 de setembro de 2005. Disponível em: <<http://jusvi.com/artigos/17352>>. Acesso em: 16 jan. 2013.

DORA, F.Org. Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade. **Artes Médicas**. Porto Alegre, 1996.

FALEIROS, Vicente de Paula. Violência contra a pessoa idosa: ocorrências, Vítimas e agressores. **Universa**. Brasília – DF, 2007.

FARIA, Nalu e Nobre, Miriam. Cadernos Sempre viva: Gênero e Desigualdade. **SOF**. São Paulo, 1997.

FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO. **A mulher brasileira nos espaços público e privado**. Disponível em: <<http://www.fpabramo.org.br>>. Acesso em: 12 de jul. de 2018.

GIFFIN, K. Violência de gênero, sexualidade e saúde. **Cadernos de Saúde Pública**. Rio de Janeiro, 1994.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 5ª ed. **Editora Atlas**. São Paulo, 1987.

GIORDANI, Anecy Tojeiro. Violências contra a Mulher. Yendis. São Paulo, 2006.

GODOY, Arilda S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In **Revista de Administração de Empresas**, v.35, n.2, Mar./Abr, 1995.

GROSSI, Patrícia e Werba, Graziela. Longe Dos Olhos, Longe Do Coração: Ainda A Invisibilidade da Violência Contra a Mulher. **Edipucrs**. Porto Alegre, 2001.

HEISE, L.; Pitanguy, J.; GERMAIN, A *Violence against women: the hidden health burden*. **The World Bank**. Washington, 1994.

HENRIQUES, R. *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. Rio de Janeiro/Brasília: IPEA, 2001. (Texto para Discussão, n. 807). Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br>>. Acesso em 24 de junho de 2018

LEI MARIA DA PENHA. **Lei n. 11.340 de 7 de agosto de 2006**. Brasília, 2011.

LONDON, Jack. Memórias alcoólicas. **Editora Paulicéia**. São Paulo, 1993.

MARCHA MUNDIAL DE MULHERES. *A violência contra as mulheres*. Disponível em: <<http://www.sof.org.br/marchamulheres>>. Acesso em 27 de jan. de 2019.

MARCONDES Filho, C. Violência fundadora e violência reativa na cultura brasileira. **Perspectiva**. São Paulo, ISSN 0102-8839. v.15 n.2, abr./jun, 2001.

MASCARENHAS, Eduardo. Emoções no Divã. **Guanabara Dois**. Rio de Janeiro, 1985.

MATOS, Maria Izilda Santos de. Meu lar é um botequim. Alcoolismo e masculinidade. São Paulo, 2000.

MAZZILLI, Hugo Nigro. Regime Jurídico do Ministério Público. **Saraiva**. 5ª edição. São Paulo:, 2001.

MEDRADO, B.; LYRA, J. **Nos homens, a violência de gênero. Diálogos sobre violência doméstica e de gênero: construindo políticas públicas**. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Brasília, 2003.

MINAYO, M. C. S. **Inequality, violence and ecology in Brazil**. **Cadernos de Saúde Pública**. V. 10. Rio de Janeiro, 1994.

MINAYO, M. C. S.; SOUZA, E. R. (Org.). *Violência sob o olhar da saúde: a infrapolítica da contemporaneidade brasileira*. **Fiocruz**. Rio de Janeiro, 2003.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Violência Intrafamiliar: orientações para a Prática em Serviço**. Brasília – DF, 2002.

MORAES, Alexandre de. Direito Constitucional. **Atlas**. 17ª ed. São Paulo, 2005.

MUNIZ, J. Os direitos dos outros e outros direitos: um estudo sobre a negociação de conflitos nas DEAMs/RJ. In: SOARES, L. E. et al. *Violência e política no Rio de Janeiro*. **Relume Dumará/ISER**. Rio de Janeiro, 1996.

PAULA, R. F. Fatores predisponentes para violência física contra esposas. **Neurobiologia**. 1995.

PITANGUY, J. **A questão de gênero no Brasil**. Brasília: Banco Mundial, 2003.

REDE FEMINISTA DE SAÚDE. **Dossiê Violência contra a Mulher**. Disponível em <www.redesaude.gov.br>. Acesso em 25 de jun. de 2019.

RIBEIRO, Carlos Vinícius Alves (ORG), "Ministério Público - Reflexões sobre princípios e funções institucionais". **Atlas**. São Paulo, 2010.

RODRIGUES, Neidson. Da mistificação da escola à escola necessária. **Cortez**. 6ª ed. São Paulo, 1992.

SAFFIOTI, H. I. B. O poder do macho. **Moderna**. 7ª edição. São Paulo, 1997.

SAFFIOTI, H. I. B. Violência contra a mulher e violência doméstica. In: BRUSCHINI, C.; UNBERHAUM, S. G. (Org.). Gênero, democracia e sociedade brasileira. **Fundação Carlos Chagas/Editora 34**. São Paulo, 2002.

SAFFIOTI, H.; ALMEIDA, S. S. Violência de gênero, poder e impotência. **Revinter**. Rio de Janeiro, 1995.

SCHRAIBER, L. B et al. Violência contra a mulher: estudo em uma unidade de atenção primária à saúde. **Revista de Saúde Pública**, 2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. **Cortez**. 22ª edição. São Paulo, 2002.

SILVA, José Afonso. Curso de Direito Constitucional Positivo. **Malheiros**. 24ª ed. São Paulo, 2005.

SOUZA, Cecília e Adesse, Leila (org.). Violência sexual no Brasil: perspectivas e desafios. Rio de Janeiro, 2004.

SOUZA, E. R. et al. Análise temporal da mortalidade por causas externas no Brasil: décadas de 80 e 90. In: MINAYO, M. C. S.; SOUZA, E. R. (Org.). *Violência sob o olhar da saúde: a infrapolítica da contemporaneidade brasileira*. **Fiocruz**. Rio de Janeiro, 2003.

SZYMANSKI, H. Viver em família como experiência de cuidado mútuo: desafios de um mundo em mudança. **Serviço Social & Sociedade**. São Paulo, 2002.

VOZES QUE SE CRUZAM NO ANÚNCIO PUBLICITÁRIO: UMA ABORDAGEM DIALÓGICA

Maria de Fátima Camilo ¹
Geralda Camilo Gomes ²

RESUMO

O anúncio publicitário é um gênero do discurso que faz parte do nosso cotidiano, sobretudo na contemporaneidade, uma vez que o avanço tecnológico favorece a convivência diária com o referido gênero em comerciais na TV, redes sociais e outras mídias digitais, espaço em que um mundo perfeito e idealizado é criado estrategicamente para chamar a atenção do interlocutor para o consumo de algum produto ou aquisição de serviço. Nesse sentido, nosso trabalho tem como objetivo geral analisar em perspectiva dialógica dois anúncios de refrigerantes, divulgados na *internet*, o primeiro da marca Guaraná *Antarctica*, e o segundo da marca Coca-Cola, marca mundialmente conhecida. A pesquisa tem abordagem qualitativa e procedimento bibliográfico e discute o conceito de gêneros do discurso, interação discursiva e verbo-visualidade, enfocando sobretudo, como o discurso se apresenta na esfera publicitária no tocante à abordagem do “eu” pelo “outro” na interação comunicativa, e como o discurso é usado como instrumento apelativo capaz de suscitar desejos e influenciar nas tomadas de decisões. Assim sendo, o trabalho está ancorado, sobretudo, nas reflexões teóricas de Bakhtin (2011, 2013, 2016), Volóchinov (2018), e ainda nos estudos de Carvalho (2002), Baudrillard (2007, 2015) e outros estudiosos. Nessa breve discussão, observamos que na arena discursiva analisada, entre as vozes sociais envolvidas no processo de interação, é a voz que fala nos anúncios que ganha destaque já que impõe poder sobre as demais vozes presentes nos discursos.

Palavras-chave: Dialogismo, Gêneros do discurso, Interação discursiva, Verbo-visualidade, Anúncio publicitário.

1 Mestranda do Curso de Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, [autorprincipal: mdfatimacamilo@gmail.com](mailto:mdfatimacamilo@gmail.com);

2 Especialista em Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Regional do Cariri – URCA, coautor¹: gcamilogomes@gmail.com

INTRODUÇÃO

O anúncio publicitário é um gênero que faz parte da esfera publicitária e como tal está intrinsecamente ligado às mais diversas esferas sociodiscursivas. Por conseguinte, este gênero do discurso se configura como mecanismo propício para a constituição, assim como para o entendimento dos discursos pertencentes à esfera da publicidade. Outrossim, com o avanço tecnológico, e o acesso facilitado às mídias, o anúncio publicitário está cada vez mais presente em nossas vidas, fazendo parte do imaginário de uma coletividade despertando o interesse para a aquisição de algum bem ou serviço. Desse modo, como o anúncio publicitário é um gênero direcionado às grandes massas e tem uma orientação valorativa, consegue impor credibilidade ao que é anunciado, pois na publicidade a palavra tem o poder de influenciar e convencer e se vale desse recurso para a divulgação de um produto ou serviço, sempre com a finalidade de suscitar o interesse do consumidor para a compra.

Assim, este trabalho tem como proposta analisar anúncios publicitários de refrigerantes das marcas Guaraná *Antarctica* e Coca-Cola, bebidas bastante conhecidas na sociedade contemporânea, sob a orientação do pensamento bakhtiniano acerca da linguagem e sua natureza essencialmente dialógica. Nesse sentido, pretendemos compreender como os elementos verbo-visuais são definidos nos anúncios, para o estabelecimento da interação discursiva entre o locutor e seu interlocutor, e como a voz do locutor impõe credibilidade e persuasão utilizando-se desses recursos. Desse modo, pretendemos examinar sobretudo o fenômeno dialógico através dos aspectos verbo-visuais que se apresentam nos anúncios. Para o desenvolvimento de nossos objetivos, a presente pesquisa quanto à abordagem é qualitativa de procedimento bibliográfico, já quanto aos objetivos configura-se como descritiva.

Assim sendo, os aspectos verbo-visuais nos anúncios delineiam-se como recursos linguístico-discursivos objetivando interpelar o interlocutor através da linguagem verbal e visual, concomitantemente, já que existem nos anúncios além dos recursos linguísticos a presença das cores, imagens, movimentos, etc, como apelos sensoriais para este interlocutor e consequentemente levá-lo ao consumo. Trata-se de uma estratégia imprescindível na

composição do processo comunicativo da publicidade, já que desencadeia “gatilhos” com vistas a despertar no imaginário do consumidor uma aparente identificação entre ele e o produto anunciado, tentando uma modificação de atitude do consumidor.

O *corpus* da nossa pesquisa constitui-se de dois anúncios coletados em *sites* da *internet* e foram selecionados para análise verbo-visual em perspectiva dialógica. Para tanto, escolhemos os anúncios a partir do conteúdo temático, pois ambos tratam de refrescância, sabor e alegria, como também pela forma persuasiva que prima pelo apelo sensorial. Adotamos como suporte teórico para esta pesquisa, fundamentalmente, as reflexões de Bakhtin (2011, 2013, 2016) e Volóchinov (2018), sobre dialogismo e gêneros do discurso, mas também buscamos a contribuição de outros estudiosos da língua e da linguagem publicitária para a compreensão do discurso na publicidade, a saber, Baudrillard (2007, 2018), Carvalho (2002) e outros. Assim, nesta pesquisa, discutimos, ancorados nos estudos bakhtinianos sobre dialogismo e gêneros do discurso, buscando compreender como acontece o entrelaçamento das vozes sociais nos anúncios principalmente através dos recursos verbo-visuais.

Outrossim, ressaltamos a grande relevância da presente pesquisa, no tocante ao gênero do discurso anúncio publicitário, pois o mesmo circula nos mais diversos campos comunicativos proporcionando novas formas de interação social. Este gênero faz parte do imaginário coletivo, e a construção de efeitos de sentido permite aos usuários da língua construir atitudes valorativas que contribuem para o dinamismo da língua. Ademais o gênero em análise possibilita ao processo de ensino e aprendizagem uma gama de recursos para enriquecer as aulas de Língua Portuguesa, pois permite o contato com a língua sem abstrações.

METODOLOGIA

Este trabalho insere-se no campo da Análise Dialógica do Discurso, tendo em vista que se trata de um estudo cujo objetivo é analisar a linguagem a partir de enunciados concretos inseridos em contextos de práticas sociais de uso da língua. Nesse aspecto, compreendemos que a língua se constrói no plano histórico da comunicação discursiva entre seus usuários em situações reais de uso, ou seja, na *práxis* cotidiana e, portanto, ela não existe no sistema abstrato. Isto posto, nossa pesquisa segue as características da abordagem

dialogica do discurso e por isso segue a ordem metodológica fundamentada em Volóchinov (2018, p. 220), que é a seguinte:

1. formas e tipos de interação discursiva em sua relação com as condições concretas;
2. formas dos enunciados ou discursos verbais singulares em relação estreita com a interação da qual são parte, isto é, os gêneros dos discursos verbais determinados pela interação discursiva na vida e na criação ideológica;
3. partindo disso, revisão das formas da língua em sua concepção linguística habitual.

Quanto à abordagem, nossa pesquisa segue o modelo da pesquisa qualitativa, pois diz respeito a “[...] uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa [...]” (CHIZZOTTI, 2003, p. 221). Quanto aos objetivos a serem alcançados a pesquisa classifica-se como descritiva, pois tem “[...] como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno” (GIL, 2002, p. 42). Desta forma, considerando o nosso *corpus* que é constituído de dois anúncios publicitários, pretendemos verificar como os elementos verbo-visuais estabelecem os efeitos de sentido nos discursos e interagem com os interlocutores com a finalidade de vender o produto anunciado.

REFERENCIAL TEÓRICO

1 A noção de gênero do discurso para Bakhtin

Para Bakhtin (2016), a linguagem está presente em todas as esferas da atividade humana, motivo pelo qual, suas características e as formas de uso são pluriformes. Dessa maneira, a língua se efetiva em forma de enunciados orais e escritos, “concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (BAKHTIN, 2016, p.11). Nesse sentido, os enunciados exprimem as especificidades e as finalidades de cada campo da comunicação, tanto pelo seu conteúdo temático, quanto pelo estilo e construção composicional, ou seja, os recursos lexicais, gramaticais e fraseológicos da língua. Assim, “cada enunciado particular é individual, mas cada campo da utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso”(BAKHTIN, 2016, p. 12 – grifos do autor).

Nossa comunicação acontece por meio de enunciados concretos e únicos, e são eles que constroem a interminável cadeia discursiva. Para Bakhtin (2011), cada enunciado isolado funciona como um elo na cadeia infinita da comunicação discursiva, sendo que cada elo é

indissociável dos elos antecedentes e subsequentes dessa comunicação, pois são eles que geram atos responsivos diretos crivados de ecos essencialmente dialógicos. Nesse contexto, cada enunciado tem como traço constitutivo, seu endereçamento, isto é, todo enunciado é direcionado a um interlocutor ativo e esse destinatário é sempre determinado pela esfera da atividade humana e da vida à qual esse enunciado se refere. Assim, segundo Volóchinov (2018, p. 222):

cada situação cotidiana recorrente possui uma determinada organização de auditório e portanto um determinado repertório de pequenos gêneros cotidianos. Em todo lugar, o gênero cotidiano se insere em uma determinada via da comunicação social, sendo um reflexo ideológico do seu tipo, estrutura, objetivo e composição social. O gênero cotidiano é uma parte do ambiente social: da festa, do lazer, da conversa na sala de visitas, na oficina etc.

Nesse sentido, Bakhtin (2016) ressalta a grande heterogeneidade dos gêneros do discurso e destaca a importância de atentar para a diferença entre os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos). Para tanto, explica que os gêneros discursivos secundários (complexos), são, por exemplo, os “romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.” (BAKHTIN, 2016, p. 15). Já os gêneros primários são oriundos das instâncias cotidianas, incluindo-se aí as conversas mais íntimas e familiares. Portanto, esses gêneros são “frutos de interações verbais espontâneas, ou seja, não elaboradas, e em geral faladas” (SOBRAL, 2011, p. 40). Logo, todo ato discursivo se realiza em forma de gêneros, os quais são moldados de acordo com as situações de produção, circulação e recepção. Por conseguinte, pela flexibilidade e probabilidade de mudanças, nos deparamos com a heterogeneidade de gêneros.

2 O discurso no anúncio publicitário: arma de sedução ou de dominação?

Para Baudrillard (2015), a publicidade tem por missão promover a venda de determinado produto através da divulgação de suas características. O autor ressalta que “esta função “objetiva’ permanece em princípio sua função primordial” (BAUDRILLARD, 2015, p. 174). No entanto, para Baudrillard (2007), a persuasão não advém da “demonstração” do produto, mas “serve para racionalizar a compra que de qualquer maneira precede ou ultrapassa os motivos racionais” (BAUDRILLARD, 2015, p. 176). Assim, para o autor,

mesmo sem acreditar no produto, cremos na publicidade, que por conseguinte nos faz crer no produto.

Nesse sentido, dos recursos utilizados para divulgar a venda dos produtos, “o anúncio constitui o canal de publicidade por excelência, estabelecendo uma ligação direta entre a oferta e a procura” (CARVALHO, 2002, p. 15). Para tanto, utiliza nas suas mensagens, uma linguagem imbuída de força e poder, já que sua finalidade precípua é vender determinado produto ou serviço. Nesse aspecto, na opinião de Carvalho (2002, p. 11), a mensagem publicitária constrói e exhibe um mundo idealizado, dotado da mais suprema perfeição em que não existe guerras, pobreza, fome ou subdesenvolvimento. Nesse cenário, “tudo são luzes, calor e encanto, numa beleza perfeita e não perecível” (CARVALHO, 2002, p. 11). Ademais, não se trata apenas de mostrar um mundo idealizado, mas sobretudo como a linguagem publicitária aborda seu interlocutor tratando-o com desvelo. Isso para Baudrillard (2015), faz com que esse interlocutor não se ache insano ou ludibriado pelas palavras, imagens e temas, mas sintam-se conquistado pelo esmero com que é tratado nas abordagens que acontecem através da linguagem benevolente utilizada nos discursos publicitários.

Por conseguinte, como o anúncio publicitário faz parte das mais diversas esferas sociodiscursivas, tem participação quase onipresente na sociedade de consumo. Portanto, costuma suscitar desejos contidos no mundo onírico dos indivíduos para levá-los à compra do produto anunciado. Assim sendo, “para persuadir e seduzir, o texto publicitário se utiliza de estratégias linguísticas, de modo a estabelecer uma personalidade para o produto, dotando-o de atributos e promovendo-o pela celebração do nome” (CARVALHO, 2002, p. 46). Assim, consoante a autora, para qualificar e enaltecer o produto anunciado, são usados recursos linguísticos a partir do uso de termos do uso cotidiano dos interlocutores, como por exemplo, metáforas, jogos de palavras, além de paralelismos rítmicos e o estabelecimento das oposições. Assim, segundo Carvalho (2002, p. 19):

a função persuasiva na linguagem publicitária consiste em tentar mudar a atitude do receptor. Para isso, ao elaborar o texto o publicitário leva em conta o receptor ideal da mensagem, ou seja, o público para o qual a mensagem está sendo criada. O vocabulário é escolhido no registro referente a seus usos.

Sobre esse direcionamento da mensagem para um destinatário ideal, Volóchinov (2018), compreende que todo enunciado se configura entre dois sujeitos situados em contexto socialmente organizado, e, caso haja a falta de um interlocutor real, este é substituído pela imagem de outro falante que faça parte do mesmo grupo social e que será seu representante.

Portanto, para o autor, a palavra é sempre direcionada para um interlocutor real, isto é, a palavra é sempre endereçada “para *quem* é esse interlocutor: se ele é integrante ou não do mesmo grupo social, se ele se encontra em uma posição superior ou inferior em relação ao interlocutor (em termos hierárquicos)” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 205 – grifo do autor). Assim, a linguagem publicitária dirige-se especialmente às “grandes massas” e tem um grande potencial de dominação sobre esse público. Para esse fim, utiliza-se de recursos linguísticos como uma ferramenta muito poderosa capaz de suscitar desejos e influenciar a tomada de decisões ou a mudanças destas. Outrossim, “tomando por base o vazio interior de cada ser humano, a mensagem faz ver que falta algo para completar a pessoa: amor, sucesso, lazer, vitória” (CARVALHO, 2002, p. 19). Nesse âmbito, para envolver e seduzir o seu interlocutor, a linguagem publicitária é permeada de “efeitos” criados especificamente para envolver o seu interlocutor, ou seja, o consumidor final do produto anunciado. Indubitavelmente, todo esse processo interativo configura a postura ativa dos falantes de uma língua situados em determinado contexto sócio-historicamente organizado, fenômeno que na concepção bakhtiniana é denominada de dialogismo ou relações dialógicas.

3 Dialogismo: princípio constitutivo da linguagem

Para Bakhtin (2013), a linguagem só existe na interação discursiva dos usuários de uma língua, ou seja, é nas relações dialógicas que a língua torna-se viva, já que “é precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da *vida* da linguagem” (BAKHTIN, 2013, p. 209 – grifo do autor). Nesse sentido, a língua não é um sistema estático, mas é flexível e se constitui na linguagem e através dela, na interação comunicativa em eventos discursivos cotidianos. No entanto, segundo Bakhtin (2013, p. 210):

para se tornarem dialógicas, as relações lógicas e concreto-semânticas devem, [...], materializar-se, ou seja, devem passar a outro campo da existência, devem tornar-se discurso, ou seja, enunciado, e ganhar autor, criador de dado enunciado cuja posição ela expressa.

Nesse sentido, para o autor as relações dialógicas acontecem não apenas entre enunciações relativamente completas, mas podem acontecer também em palavras isoladas, desde que a palavra isolada não represente um enunciado impessoal, ou seja, nela deve ter, obrigatoriamente, a voz do outro. Assim, “as relações dialógicas podem penetrar no âmago do

enunciado, inclusive no íntimo de uma palavra isolada se nela se chocam dialogicamente duas vozes (BAKHTIN, 2013, p. 211). Nesse aspecto, para Volóchinov (2018), a linguagem é um acontecimento social que se efetiva por meio de dois ou de vários enunciados. Assim, é a interação discursiva que realiza a língua, na interação discursiva da comunicação cotidiana. Certamente, o diálogo no sentido estrito da palavra, é a mais importante forma da interação discursiva, mas é apenas uma das formas, já que o diálogo é compreendido de forma mais ampla. Nesse sentido, o diálogo não significa apenas a comunicação face a face entre os sujeitos, mas qualquer comunicação discursiva envolvendo o entrecruzamento de vozes alheias na cadeia infinita da comunicação discursiva.

Para Bakhtin (2011), sem a palavra não pode haver relações dialógicas, pois “onde não há palavra não há linguagem e não pode haver relações dialógicas; estas não podem existir entre objetos ou entre grandezas lógicas (conceitos, juízos, etc.)” (BAKHTIN, 2011, p. 323). Porém, as relações dialógicas pressupõem a língua viva que se realiza na linguagem. Assim sendo, para o filósofo, é nas relações dialógicas que a palavra ganha sentido. Portanto, “as relações dialógicas são relações (semânticas)” (BAKHTIN, 2011, p. 323), essas relações acontecem em qualquer forma de enunciado na interação comunicativa. Porém, quando o enunciado é usado com a finalidade de análise linguística, não acontece o dialogismo, ou seja, a língua não se realiza na grande cadeia da comunicação discursiva. Por esse motivo, consoante Bakhtin (2013):

na linguagem, como objeto da linguística, não há e nem pode haver quaisquer relações dialógicas: estas são impossíveis entre os elementos no sistema da língua (por exemplo, entre as palavras no dicionário, entre os morfemas, etc.) ou entre os elementos do “texto” num enfoque rigorosamente linguístico deste.

Logo, o filósofo russo entende que as relações dialógicas acontecem na interação discursiva entre os falantes de uma língua através de enunciados orais ou escritos. Nessa interação discursiva, o discurso do “eu” é sempre atravessado pelo discurso do “outro” numa cadeia discursiva infinita, cuja palavra funciona como elo que liga os discursos antecedentes e os consequentes. Assim, nenhum discurso é totalmente original já que tem caráter valorativo, isto é, todo discurso está repleto de vozes alheias. Vale ressaltar que as relações dialógicas acontecem também entre imagens de outras artes, como por exemplo, em elementos verbo-visuais.

4 Verbo-visualidade: uma abordagem dialógica

A linguagem verbo-visual permeia toda a nossa interação discursiva cotidiana, tendo em vista que os elementos não verbais também se instauram em toda a nossa comunicação verbal, haja vista que todo signo é um produto ideológico e como tal, “reflete e refrata outra realidade que se encontra fora dos seus limites” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 91). Desse modo, a linguagem verbal e a linguagem não-verbal são indissociáveis, uma vez que todo o processo comunicativo verbal vem acompanhado ou se complementa através das imagens, dos gestos, das cores, das expressões corporais ou faciais, dos sons e assim por diante. Desse modo, “tudo o que é ideológico possui uma significação: ele representa e substitui algo encontrado fora dele, ou seja, ele é um signo. Onde há signo também há ideologia” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 91).

Assim, nas reflexões bakhtinianas a língua, só pode ser concretizada na enunciação, visto que é dinâmica e materializa-se na interação discursiva entre sujeitos ativos e responsivos através do “material sógnico criado no processo da comunicação social de uma coletividade organizada” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 97). Porquanto, a língua se constrói na consciência de ao menos dois sujeitos em um movimento ininterrupto, em que os discursos se entrelaçam constituindo-se a partir dos discursos do “eu” e do “outro”. Sobre isso, Volóchinov (2018) nos diz que a cadeia discursiva, nunca se rompe e “se estende entre as consciências individuais”, fazendo com que elas se unam, uma vez que o signo tem origem unicamente no processo de interação que acontece na individualidade dessas consciências. Portanto, ao tratar do material sógnico depositado na consciência dos indivíduos, entrevemos na concepção bakhtiniana alusão ao aspecto verbo-visual da linguagem.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Nesta seção analisamos os anúncios publicitários que compõem o nosso *corpus*, os quais foram coletados em *sites* da *internet* e de um universo de cinco anúncios, escolhemos dois para discutirmos acerca da constituição da linguagem em perspectiva dialógica, analisando também os elementos verbo-visuais que compõem os enunciados concretos e as vozes sociais que emergem nos discursos.

Figura 1 : “Você merece cada gota!”



Fonte: <http://www.studentshow.com/gallery/08/10/2016-Anuncio-Guarana-Antarctica>>Acesso em: 25/jun./2020.

A **figura 1** é um gênero do discurso que faz parte da esfera publicitária e mostra, ao centro, uma lata do refrigerante da marca *Guaraná Antarctica*, que é acompanhada do enunciado: “Você merece cada gota!”. Desse modo, ao dirigir-se ao interlocutor a marca usa uma voz benevolente, que aparenta familiaridade e ao mesmo tempo procura manter uma certa proximidade entre locutor/interlocutor, pois ao dirigir-se a ele usando o pronome “você”, a intenção do locutor é fazer com que o interlocutor sinta que “é visado, amado pelo objeto” (BAUDRILLARD, 2015, p. 180). Logo, a voz do locutor tem a pretensão de fazer com que o seu alvo sinta-se único e especial e, portanto, propenso ao consumo da bebida já que ele foi “escolhido” pelo locutor do discurso como merecedor para degustar “cada gota” da bebida.

Ainda em relação a apresentação do anúncio, a lata apresenta-se entreaberta e coberta por gotículas de água, fato que nos faz crer que o líquido que ela contém está gelado. Desse modo, o interlocutor é interpelado também através do apelo visual e gustativo, que funciona como um convite ao consumo. A lata contém a logomarca do produto grafada na cor vermelha sobreposta em um fundo branco. A cor vermelha contrasta com a cor verde da lata e do pano de fundo do anúncio. Desse modo, segundo Freitas (2007, p. 2):

Para que uma marca, um título, ou uma informação, tenham legibilidade é preciso que se analise a cor de fundo deles para que haja um contraste. Do contrário, terão a visibilidade prejudicada e dificilmente serão memorizados.

Para Farina (2011), as cores têm a capacidade de influenciar o ser humano, e seus efeitos intervêm na nossa vida, tanto no que diz respeito ao aspecto fisiológico quanto ao nosso psicológico. Portanto, elas podem gerar sensações e reflexos sensoriais de suma importância, já que cada uma delas atua em nossos sentidos e pode funcionar como estimulante ou desequilibrar nossas emoções, perturbando nossa emoção, impulsos e desejos. No que concerne às cores do anúncio, a cor predominante da figura é a cor verde, que funciona como pano de fundo de toda a figura e também é a cor da lata de refrigerante. Quanto ao seu significado, essa é “a cor da fertilidade, da esperança e da burguesia” (HELLER, 2013, p. 195). Já o enunciado “Você merece cada gota!”, está grafado na cor amarela, assim como o número que corresponde à quantidade do conteúdo da lata.

Para Valdir (2005, p. 68), a cor amarela “geralmente é indicada para aplicação em anúncios que indiquem luz, e desaconselhável seu uso em superfícies muito extensas”. Nesse sentido, a cor amarela também está presente, em forma de raios de luz, atrás da logomarca do produto, na parte frontal da lata, como também está misturada à cor verde do anúncio, produzindo o mesmo efeito iluminador dos raios. No anúncio está presente também a cor vermelha, que “revela uma vida intensa e liderança. É impulso, avidez e força de vontade, em oposição ao verde que é elasticidade da vontade”(FREITAS, 2007, p. 9). A cor vermelha é lembrada também como a cor “[...] do amor carnal, da paixão, do coração, dos lábios, do erotismo e da atração” (GUIMARÃES, 2000, p. 118). Já a cor branca também presente no anúncio, junto à logomarca, produz claridade e evidencia a cor vermelha. Outrossim, para Heller (2013), o branco é a cor mais perfeita que existe e não existe nenhum tom de branco que signifique negatividade.

Considerando-se o anúncio em sua totalidade, percebemos que a interação discursiva manifesta-se através das vozes presentes no anúncio. Portanto, as relações dialógicas, na concepção bakhtiniana, são possíveis entre enunciados concretos que participam do processo constitutivo da linguagem. Desse modo, o discurso é direcionado a um interlocutor que o recebe ativamente, e responde a esse discurso no momento em que se deixa seduzir pelos apelos à compra do produto anunciado.

Figura 2 : Sinta o sabor



Fonte: <https://www.meioemensagem.com.br/home/comunicacao/2016/01/19/cocacola-tem-novo-slogan-sinta-o-sabor.html> > acesso em: 10/abr./2020.

A **figura 2** é um anúncio da marca Coca-Cola que mostra, visualmente, uma moça aparentando ser bem jovem segurando uma garrafa de refrigerante da qual jorra um líquido borbulhante. A moça veste uma minissaia na cor azul marinho e uma blusa vermelha que está

entreaberta e amarrada rente ao corpo. Toda a extensão do anúncio está encoberta por gotas que poderiam ser de uma chuva fina, mas tudo nos leva a crer que se trata de uma explosão do líquido da bebida que está jorrando da garrafa, causando um efeito de frescor, já que a moça está molhada pelos chuviscos. Os signos verbais que aparecem no texto se limitam aos que compõem a logomarca da Coca-Cola que se encontra na garrafa a qual a moça segura em uma das mãos. No que tange à garrafa, ela foi criada com ideia de seria “uma garrafa que os clientes reconheceriam até mesmo quando a segurassem no escuro”(WITZEL& WITZEL, 2007, p. 58). Portanto, a garrafa incorpora a marca que fala por si só, convidando o interlocutor através de apelos sensoriais (visuais, auditivos, gustativos e táteis) para “sentir o sabor” da bebida.

Devido à grande popularidade da marca Coca-Cola, a simples menção do seu nome faz com que venham à tona memórias inconscientes de momentos festivos ou de alegria em que a bebida está presente, já que ela é uma marca mundialmente famosa e , portanto, faz parte das memórias de toda uma sociedade ao longo de sua história que começou em 1886. Assim, conforme informações contidas no *site* Coca-Cola Brasil (2011, sem paginação):

Um dos sabores mais reconhecidos no mundo nasceu na cidade de Atlanta, estado da Georgia, nos Estados Unidos. Era 8 de maio de 1886. Dr. John Stith Pemberton, um farmacêutico da região, produziu o xarope com a fórmula da Coca-Cola, e levou uma jarra do novo produto pelas ruas até a Jacobs' Pharmacy, onde amostras foram vendidas a cinco centavos o copo. Água gaseificada era o que completava a mistura do novo xarope para produzir a bebida “deliciosa e refrescante”, slogan que ecoa até hoje onde quer que alguém curta uma Coca-Cola.

Assim sendo, a interação discursiva ocorre entre as vozes presentes no texto e a do interlocutor, mesmo que verbalmente não haja indícios de que haja algum enunciado no anúncio capaz de promover algum tipo de interação. No tocante ao uso da logomarca presente no texto, é louvável ressaltar que a Coca-Cola participa do cotidiano das pessoas, especialmente através de anúncios que circulam a todo momento, tanto na mídia digital quanto impressa. Tal fato contribui para entendermos que “em todo lugar, o gênero cotidiano se insere em uma determinada via da comunicação social, sendo um reflexo ideológico de seu tipo, estrutura, objetivo e composição social” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 222). Nesse aspecto, podemos levar em consideração os pressupostos bakhtinianos para a análise do anúncio em questão, abordando-o como enunciado concreto na medida em que em todo enunciado há um “embrião de resposta”. De modo que Bakhtin (2011, p. 272), esclarece que:

toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é preche de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante.

Assim, a interação discursiva entre os sujeitos está pressuposta também pelo que se estabelece nos elementos verbo-visuais no anúncio. Por conseguinte, no que se refere aos elementos verbo-visuais que compõem o anúncio e, ainda em relação à composição da cena, a expressão facial da moça denota felicidade cujo motivo, provavelmente, deve estar relacionado ao momento de embevecimento por estar bebendo o refrigerante, considerando-se que a felicidade é “a mais desejável de todas as coisas, sem contá-la como um bem entre outros [...]”. A felicidade é, portanto, algo absoluto e auto-suficiente, sendo também a finalidade da ação” (Aristóteles, 2009, p. 15).

Com relação às cores presentes no anúncio, na figura em análise, predomina a cor preta que também é a cor de um dos carros que aparecem ao fundo da figura, enquanto que o outro carro tem tons de verde. Já a cor vermelha que está presente na roupa da moça, é a cor que lembra o sangue e também é a cor que representa a Coca-Cola. Para Heller (2013), a ação psicológica e a simbologia do sangue faz com que a cor vermelha seja considerada a cor dominante de todas as atitudes positivas em relação à vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS


Como adeptos do pensamento de Bakhtin e o Círculo, acreditamos que os sujeitos são construídos na e através da linguagem nas relações dialógicas. Assim sendo, nossos discursos, incluindo-se aqui até mesmo nossos pensamentos mais íntimos, não são totalmente nossos pois têm origem nos discursos do “outro”. Não obstante, ao tratar sobre relações dialógicas como condição necessária para a constituição dos sujeitos sociais, precisamos antes de tudo, considerar o conceito basilar que conduz todo o pensamento bakhtiniano sobre o diálogo. Este, assumido por Bakhtin em sentido *lato*, portanto, nem sempre apreendido em sentido estrito, significando a interação face a face, através de palavras proferidas de forma amistosa. Pelo contrário, a compreensão de Bakhtin sobre o diálogo indica sempre um conflito, ou embate de vozes sociais que argumentam, concordam, indagam, refutam respondem positivamente ou negativamente a algo ou alguém.

Assim, fundamentados no conceito de dialogismo, podemos entender que a língua é construída através dos discursos das vozes sócio-ideológicas que compõem a infinita cadeia discursiva, tendo a palavra como um elo que nunca se rompe. Logo, de acordo com o pensamento bakhtiniano, a língua é um evento social que não chega até nós através de dicionário ou da gramática, mas é um organismo vivo que se efetiva através de enunciados concretos ouvidos e reproduzidos por nós na interação discursiva, na convivência cotidiana com as pessoas que nos rodeiam.

Por isso, procuramos neste trabalho, analisar em perspectiva dialógica os aspectos verbo-visuais em anúncios publicitários, ouvindo com cautela as vozes presentes nos discursos, representadas também pelos elementos verbais e visuais, considerando sobretudo que o enunciador dos anúncios analisados tem como principal intenção discursiva conquistar a confiança do seu interlocutor. Para tanto, foram utilizados nos anúncios recursos verbais e visuais, visando seduzi-lo por meio de apelos sensoriais que suscitam o desejo de consumir o produto anunciado.

Analisando a estrutura composicional do gênero discursivo de acordo com a reflexão bakhtiniana – conteúdo temático, o estilo e a construção composicional -, verificamos que os anúncios analisados utilizam-se de imagens e textos verbais, sendo que um dos anúncios apresenta menos textos verbais, apelando visualmente através das imagens, cores, movimentos e sensações gustativas, auditivas e visuais como forma de persuasão. E, por se tratar de um gênero da esfera publicitária, o discurso é essencialmente persuasivo e sedutor, com vistas a despertar no enunciatário, o desejo pela compra do produto anunciado, na tentativa de convencê-lo, pois a publicidade ao falar de algum objeto o faz com enaltecimento, para influenciar seu público-alvo. Logo, os enunciados são desafiadores e provocantes, na medida em que interagem com o seu interlocutor instigando-o a experimentar o produto. De acordo com o pensamento bakhtiniano, a compreensão da fala viva como enunciado concreto, configura-se em atitude ativamente responsiva, já que toda compreensão é um embrião de resposta, ou seja, é um ato preparatório de resposta, tendo em vista que todo falante é um respondente em potencial. Nesse âmbito, há nos anúncios a voz social do locutor que aborda seu interlocutor, o qual responde ativamente ao seu chamado envolvido pela sua voz sedutora que o provoca para levá-lo aos consumo do seu produto.


Assim, a presente pesquisa nos possibilitou a reflexão sobre o gênero anúncio publicitário bem como sua inserção na perspectiva dialógica do discurso de acordo com a



concepção bakhtiniana. Esclarecemos que essa temática é um solo muito fértil e nossas discussões não param por aqui. Portanto, esperamos estimular outros pesquisadores a lançarem outros olhares direcionados a outros aspectos importantes acerca da temática deste trabalho. Consideramos que esta pesquisa é de grande relevância por se tratar de um gênero discursivo que circula nas mais diversas esferas sociais e está presente no nosso cotidiano de maneira quase onipresente. Portanto, a temática sobre o gênero anúncio publicitário pode ser abordada em diversos campos do conhecimento, a saber, Linguística, Sociolinguística, Filosofia da Linguagem e, principalmente como ferramenta para o ensino e aprendizagem da língua.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução de António de Castro Caeiro. São Paulo: Atlas, 2009.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.
- BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAUDRILLARD, J. **O sistema dos objetos**. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- BAUDRILLARD, J. **A sociedade de consumo**. 2. ed. Lisboa: Edições 70, LDA, 2018.
- CARVALHO, N. **Publicidade: a linguagem da sedução**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- CHIZZOTTI, A. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evoluções e desafios**. Revista Portuguesa de Educação, v. 16, n. 002, Braga/Portugal: Universidade do Minho, 2003, p. 221- 236.
- FARINA, M; PEREZ, C ; BASTOS, D. **Psicodinâmica das cores em comunicação**. 6. ed. São Paulo: Editora Edgard Blücher Ltda, 2011.
- FREITAS, A. K. M. **Psicodinâmica das cores em comunicação**. In: **Nucom**, Limeira, v. 4. ,n. 12, p. 1-18, out/dez. 2007.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas S. A., 2002.
- GUIMARÃES, L. **A cor como informação: a construção biofísica, linguística e cultural da simbologia das cores**. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2000.
- HELLER, Eva. **A psicologia das cores: como as cores afetam a emoção e a razão**. 1. ed. São Paulo: Gustavo Gili, 2013.
- SOBRAL, A. **Gêneros discursivos, posição enunciativa e dilemas da transposição didática: novas reflexões**. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 37-45, jan./mar. 2011.
- WITZEL, G. Y. e WITZEL, M. K. **A borbulhante história da Coca-Cola: uma divertida história incluindo itens de colecionador, o folclore sobre a Coca-Cola e as garotas de calendário**. [tradução Samuel Dirceu]. São Paulo: Novo- Conceito Editora, 2007.



VALDIR, W. L. **A Psicodinâmica das cores como ferramenta de marketing:** A percepção, influência e utilização das cores na comunicação mercadológica. Disponível em: <https://hosting.iar.unicamp.br/lab/luz/ld/Pesquisa/Psicodinamica.pdf> >Acesso em: 16 jul. 2020.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.